



**MARIA MANUELA
ESTIMA LOPES DOS
SANTOS**

**CURRÍCULOS ESPECÍFICOS INDIVIDUAIS: A VOZ
DOS ALUNOS**

Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial, realizado sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos que dia a dia promovem a minha evolução, em especial a minha família, pela generosidade da partilha e aos meus alunos, pelo desafio que cada um é.

o júri

presidente

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes
Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente Principal

Doutor José António Marques Morgado
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Vogal - Orientador

Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Universidade de Aveiro

agradecimentos

O presente trabalho propõe-se actualizar e divulgar os princípios da Educação Inclusiva na perspectiva da participação e dos direitos humanos. Tanto a acção educativa como a compreensão dos seus fundamentos resultam de relações interpessoais de abertura e generosidade. Agradece-se a todos os que viabilizaram esta investigação, designadamente, os elementos da comunidade educativa em que decorreu o estágio, os amigos que nos incentivaram, os colegas do curso com quem se partilhou, acrescentando-se agradecimentos particulares à Orientadora deste trabalho, pelo apoio científico e técnico e pela incondicional disponibilidade.

palavras-chave

Currículos Específicos Individuais; bem-estar emocional; implicação; auto-conceito; participação; cidadania.

resumo

O presente trabalho pretende analisar a estratégia adoptada pela escola para corresponder às necessidades educativas especiais dos alunos que beneficiam da medida de Currículo Específico Individual, operacionalizada e coordenada através da implementação de um Projecto específico.

Procurou-se centrar a análise, de modo particular, na perspectiva dos alunos e explorar o efeito dessa resposta na construção do auto-conceito para perceber a validade do Projecto, enquanto mediador da implementação dos princípios da Educação Inclusiva e garante de cidadania.

O modelo educativo que se privilegia é o da pedagogia da participação e o objectivo geral é que, tanto as políticas como as práticas, apoiem todos os alunos a implicar-se no processo de aprendizagem, derivando em alunos com elevado bem-estar emocional que desenvolvem um auto-conceito positivo e fazem aprendizagens significativas.

keywords

Specific Individual Curriculum; emotional well-being; involvement; self-concept; participation; citizenship.

abstract

This work has been developed in order to analyse the school's strategies adopted to fit the Special Educational Needs of students who benefit from the Specific Individual Curriculum. These strategies have been coordinated and implemented through a specific *Project*.

It was intended to focus the analysis on the students' perspective, particularly, and to explore the effect of these strategies in the building of self-concept in order to understand the *Projects'* validity as a mediator of the Inclusive Education principles and warranty of citizenship.

The chosen educational model was the pedagogy of participation whose main purpose is to support, both in politics as in practices, all students to get involved in the learning process, leading to students with high emotional well-being, who develop a positive self-concept and perform meaningful learning's.

Índice

Índice de Figuras

Índice de Tabelas

Lista de Abreviaturas

INTRODUÇÃO	6
Parte I	12
I-Revisão de literatura	13
1.A escola inclusiva como afirmação de cidadania.....	13
2.Modelo da organização e gestão do currículo do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.....	16
2.1.Os Programas Educativos Individuais	18
3.A educação numa perspectiva ecológica	20
3.1.A abordagem experiencial	23
3.2.Factores promotores de aprendizagem	25
3.2.1.Auto-conceito, auto-estima e sucesso	31
Parte II	35
II- Operacionalização do projecto de investigação	36
1-Metodologia.....	36
1.1– Variáveis	37
1.1.1-Definição operacional das variáveis.....	39
1.2- Público – alvo e amostra.....	40
2– Procedimentos	42
2.1- Instrumentos de Pesquisa	44
2.1.1- Entrevista	46
2.1.2 Questionários	47

3 - Caracterização do Projecto	49
3.1 - Plano curricular	51
3.2- Equipas Pedagógicas	53
4- Registo de dados	54
4.1- Apreciação do bem-estar emocional e da implicação.....	57
4.2 – Dados	58
4.2.1- Recolha e tratamentos de dados	59
4.2.3- Posicionamento dos professores por contexto.....	72
4.2.4 Questões específicas do Projecto.....	75
4.2.4.1Dados específicos do Projecto	76
4.2.5 Dados do auto-conceito.....	83
5 – Análise e discussão dos dados	85
5.1 – Síntese de dados da percepção dos alunos	88
5.2- Considerações sobre a validade do Projecto	91
6– Considerações finais	94
6.1- Proposta de possível Plano de Melhoria	94
Conclusão	96
Bibliografia	100

Anexos

Anexo I - Cronograma: Etapas de desenvolvimento da investigação

Anexo II - Instrumentos específicos do Projecto

1- Objectivos

- 2- Matriz curricular de referência
- 3- Grelha de auto-avaliação pictográfica
- 4- Grelha de auto-avaliação
- 5- Grelha síntese de avaliação trimestral da componente específica
- 6- Grelha resumo de resultados trimestrais

Anexo III- Programas de referência das áreas da componente específica (Exemplos)

- 1- Desenvolvimento Pessoal e Social - Comunicação e Interação
- 2- Desenvolvimento Pessoal e Social - Percepção, Orientação e Cálculo
- 3- Formação Pessoal
- 4- Modelagem

Anexo IV- Cadernos de Trabalho Individual (modelos)

- 1- Desenvolvimento Pessoal e Social - Comunicação e Interação
- 2- Desenvolvimento Pessoal e Social - Percepção, Orientação e Cálculo
- 3- Excertos de trabalhos realizados nos cadernos

Anexo V- Grelhas de caracterização individual G1 e G2

Anexo VI - Registo de incidentes críticos

Anexo VII- Questionários

Anexo VIII - Entrevistas

Índice de Figuras

Figura 1- Variáveis -----	38
Figura 2- Público-alvo e amostra -----	41
Figura 3- Culturas, políticas e práticas-----	

Figura 4- Análise comparativa Bloco A1 -----	
64	
Figura 5- Análise comparativa Bloco A2 -----	
66	
Figura 6- Análise comparativa Bloco B1 -----	67
Figura 7- Análise comparativa Bloco B2 -----	69
Figura 8- Análise comparativa Bloco C1 -----	70
Figura 9- Análise comparativa Bloco C2 -----	71

Índice de Tabelas

Tabela 1- Fase I de análise e síntese -----	
42	
Tabela 2- Fase II de análise e síntese -----	
43	
Tabela 3- Síntese de caracterização do <i>Projecto</i> -----	
50	
Tabela 4 -Síntese de dados dos alunos -----	54
Tabela 5-Modelo de registo do perfil dos alunos (G1 e G2) -----	55
Tabela 6-Síntese dos dados individuais -----	56
Tabela 7-Níveis de bem-estar emocional e de implicação -----	
57	
Tabela 8-Distribuição de questionários -----	60
Tabela 9 – Síntese de análise de resultados -----	
62	
Tabela 10-Dados da entrevista G1 -----	
81	
Tabela 11-Avaliação do auto-conceito (AC) -----	84

Lista de abreviaturas

CEI – Currículo Específico Individual

CIF-CJ- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e saúde – crianças e Jovens

CPCJ- Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

ME- Ministério da Educação

MREE- Medidas de Regime Educativo Especial

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PEI- Programa Educativo Individual

PIT- Plano Individual de Transição

INTRODUÇÃO

Introdução

As Ciências da Educação sublinham e reafirmam a importância dos processos de diagnóstico e de avaliação como fundamento de toda a acção educativa. No domínio específico da Educação Especial, estes aspectos assumem particular importância, dado

que as situações pedagógicas com que se lida são complexas, mutáveis e exigentes; o que não só acentua as dificuldades e as limitações, como condiciona a eficácia da intervenção. A presente dissertação deriva das exigências do estágio do Mestrado em Ciências de Educação, na área de especialização em Educação Especial. Constitui-se um relatório que pretende explicitar os pressupostos, processos e resultados do estudo realizado. Foi iniciado enquanto projecto, no anterior ano lectivo, numa escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, o que funcionou como roteiro e guião do trabalho de investigação realizado durante o presente ano lectivo.

O estudo pretende caracterizar a resposta educativa em oferta às necessidades educativas especiais dos alunos que beneficiam da medida de Currículo Específico Individual, operacionalizada através da implementação de um *Projecto* específico. Procurou-se analisar e explorar o efeito dessa resposta na construção do auto-conceito dos alunos e perceber a sua validade, enquanto mediador da implementação dos princípios da escola inclusiva. É propósito analisar a abrangência e o impacto do *Projecto* para perceber em que medida corresponde aos princípios da Educação Inclusiva.

Partindo do princípio da inclusão como um direito, pretendeu-se aprofundar os conhecimentos nesta área para mobilizar estratégias e saberes, e encontrar respostas eficazes relativamente ao modo de desenhar os currículos, de comprometer a comunidade e de corresponder aos interesses e necessidades dos alunos. O modelo educativo que se privilegia é o da pedagogia da participação, capaz de reconhecer e garantir o direito de opinar, de exercitar a capacidade de gerir a sua própria vida. Questiona-se se o *Projecto* em análise permite educar para a formação de indivíduos activos, conscientes e satisfeitos, pelo que se constitui móbil da acção, proceder à recolha e análise de evidências que o confirmem.

Neste sentido, e como resultado das inquietações práticas, emergiu a temática do presente estudo e impôs-se a questão-problema: “Sabendo que a resposta inclusiva é eficaz do ponto de vista da Escola enquanto organização, em que medida as suas práticas são promotoras de inclusão, se os alunos não desenvolvem um sentimento de pertença em relação à turma?”.

Através da exploração prévia, apontaram-se três hipóteses de investigação em torno do nível de bem-estar emocional, do auto-conceito positivo e da valorização dos alunos como resultante da intencionalidade da acção educativa. A escola garante respostas educativas inclusivas se neutraliza intencionalmente as barreiras à actividade e

participação, implementando projectos que respondam às necessidades e diversidade dos alunos, nos quais todos são valorizados, disseminando culturas de inclusão.

Neste âmbito, considerou-se como objectivo geral avaliar o impacto da participação no *Projecto* e analisar em que medida este corresponde aos princípios da Educação Inclusiva. Foram também objectivos identificar potencialidades, pontos fracos ou fragilidades do *Projecto*; compreender que ajustes organizacionais se devem incluir num plano facilitador de melhoria; promover uma resposta educativa inclusiva para todos e, de seguida, passar as prioridades à prática, garantindo a sua sustentabilidade e desenvolvimento através, novamente, da análise dos resultados, numa circularidade evolutiva de aumento de competências técnicas, científicas e periciais do próprio investigador.

Para aferir os dados, foi descrita a estrutura do *Projecto*, analisado o modelo e os resultados, com base num conjunto de dez questões, consideradas parâmetros orientadores do estudo; recolheu-se, ainda, a perspectiva do aluno.

Questiona-se: se os alunos desenvolvem competências e têm sucesso, tanto na componente específica do currículo como na componente comum, porque resistem aos tempos de integração na turma? Porque parecem sentir os tempos de integração na turma como adversos? Que percentagem se sente excluída ou lida mal com a integração no *Projecto*? Que auto-conceito evidenciam? Qual é o seu nível de bem-estar emocional? Que percepção tem a família do processo de integração escolar? Que percepção têm os diferentes actores da escola (professores, colegas e outros) do processo de integração escolar? Como é que a escola se organiza para ultrapassar as barreiras à actividade e participação destes alunos? Que processos e recursos se podem mobilizar para apoiar a actividade e participação, e desenvolver culturas e práticas inclusivas na escola? A escola assegura um processo de avaliação e planeamento no sentido da concretização prática de respostas educativas inclusivas?

O objecto de estudo foi um *Projecto* para alunos cuja medida educativa central é a de Currículo Específico Individual (CEI), (alínea e), artº 16º, Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro/ Ministério da Educação – M.E.). Este contempla uma componente comum e uma componente específica. A componente comum desenvolve-se no contexto da turma e a componente específica individualmente ou em pequeno grupo. A amostra seleccionada inclui apenas os alunos que integram o *Projecto* desde o primeiro ano de vigência (ano lectivo 2008/2009).

A exploração e análise prévia baseou-se em leituras, entrevistas informais, pesquisa de artigos e trabalhos que versam a temática e que induziram algumas hipóteses explicativas. Considera-se, na perspectiva de Quivy (2008:136), *hipótese* como “...uma proposição provisória, uma pressuposição que deve ser verificada.”. Face à natureza do problema apresentado, apontam-se três hipóteses de investigação:

- 1 - Um bom nível de bem-estar emocional traduz uma acção educativa que corresponde às necessidades educativas específicas dos alunos.
- 2- Se o bem-estar emocional é gerador de um auto-conceito positivo, estabelece-se uma relação dialéctica entre ambos os elementos, sendo o bem-estar emocional, simultaneamente, causa e efeito.
- 3- A escola garante respostas educativas inclusivas, quando neutraliza intencionalmente as barreiras à actividade e participação, implementando projectos que respondem às necessidades e diversidade dos seus alunos nos quais todos são valorizados.

Partindo do pressuposto que as escolas podem influenciar as experiências educativas dos alunos e dos profissionais que as orientam, a vivência de situações em que cada um é respeitado deriva em alunos com elevado bem-estar emocional, que desenvolvem um auto-conceito positivo e fazem aprendizagens significativas. Tanto as políticas como as práticas, apoiam todos os alunos a implicar-se no processo de aprendizagem, a partilhar e a atingir melhores resultados.

O Sistema Educativo Português está em fase de generalização do modelo de abordagem às necessidades educativas especiais, pelo previsto no Decreto-Lei nº3 / 2008, de 7 de Janeiro (M.E.). Em termos científicos e sociais, acredita-se poder dar-se um bom contributo ao questionar e analisar, à luz dos quadros científicos de referência, os modelos seguidos e, caso se confirme validade total ou parcial, as práticas poderão ser melhoradas neste contexto e até implementadas noutros, com as devidas adaptações.

A originalidade deste estudo decorre do aspecto de se analisar o impacto deste *Projecto* segundo a perspectiva e reacção dos alunos. Na revisão bibliográfica que se fez, não foi encontrado nenhum estudo que abordasse a questão da inclusão sob este prisma. Frequentemente a análise dos projectos, das medidas e das estratégias é feita pelos resultados; a inclusão é um princípio inquestionável mas aplicada segundo o modelo que se acha ser o estar incluído, sem se perguntar ao primeiro interessado - o aluno, como é que ele se sente incluído; sem questionar se o pertencer a uma turma é a forma como todos estão incluídos, o que é que cada um deles quer e sente com a oferta que a escola

lhe proporciona, ou como pode esta ser melhorada. Os direitos são iguais mas as respostas têm que ser diferentes. Em quê e como, foi o que se procurou perceber.

As questões e os objectivos do estudo resultam de motivações, interesses e dúvidas, tanto técnicas como científicas, emergindo de uma postura inquisidora, crítica e actuante; resultam daquilo que no profissional advém da característica pessoal de querer ir mais além, na busca constante do melhor em termos de resposta pedagógica e de eficácia da acção prática – o aumento da perícia.

O problema em análise adveio do contexto de trabalho e emergiu da necessidade de situar as respostas educativas que se operacionalizam, descrevendo-as nos seus contextos e compreendendo-as num determinado enquadramento espacio-temporal. Nesta medida, e em conformidade com Flick (2005), enveredou-se por uma investigação qualitativa, a qual, segundo o autor, “está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e actividades das pessoas nos seus contextos próprios” (p. 13).

O presente relatório está organizado em duas partes, para facilitar a estruturação e a compreensão das ideias, dos dados e dos resultados. Na primeira parte, contextualizou-se o problema sob o ponto de vista de conteúdo e dos aspectos formais de análise, explicitaram-se as hipóteses, as variáveis, a amostra, as questões e os objectivos. De seguida, fez-se uma curta revisão bibliográfica que explicita a construção teórica de base: os conceitos chave, disseminados por autores de referência, e algumas ideias em termos de políticas, culturas e práticas inclusivas que contribuem para a compreensão da problemática. Este referente teórico imprimiu coerência e intencionalidade à investigação, cuja metodologia foi a de investigação-acção. Mais que a descrição do processo, procurou-se aprofundar conhecimentos que permitissem interpretar os resultados e ascender a um quadro conceptual que contextualizasse as manifestações observadas.

Na segunda parte, explicitou-se a forma como a investigação foi operacionalizada, a metodologia de investigação utilizada, registaram-se os dados e procedeu-se à sua análise e discussão, com vista à formulação de um conjunto de propostas de melhoria. Face ao conceito de Educação Inclusiva revisto e à postura enquanto agentes de uma resposta educativa que se constrói através de relações de colaboração e do desenvolvimento das condições de ensino e de aprendizagem, impôs-se um certo grau de controlo e avaliação, que permitisse fundamentar as propostas de melhoria, a apresentar nas conclusões.

PARTE I

I- Revisão de literatura

A problemática em análise incide na compreensão quer dos diferentes pontos de vista dos alunos, quer do impacto do *Projecto* na remoção de barreiras e na promoção da inclusão, assentando na avaliação das práticas, enquanto mediadoras de uma resposta educativa inclusiva.

A inclusão é um processo cuja fronteira, âmbito e modelo se apresenta com diversos desenhos e contornos particulares segundo a época, os contextos e aqueles que o vivem.

Abordaram-se os aspectos que enquadram e de certo modo geraram a questão de partida: a inclusão na óptica dos alunos. Consideraram-se aspectos de continuidade e de consenso, sem deixar de evidenciar algumas contradições e dificuldades.

1. A escola inclusiva como afirmação de cidadania

Ao longo deste estágio procurou-se analisar e explorar o efeito das medidas e estratégias operacionalizadas numa escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do *Projecto* destinado a alunos a quem foi aplicada a medida de Currículo Específico Individual (CEI). Ao mobilizar estratégias e saberes para desenhar currículos específicos, ao responder de forma diversa a quem é diferente, entende-se que se garantem os princípios da escola inclusiva. Considera-se *Projecto* (objecto do estudo) como estratégia diferenciadora e mediador válido dos princípios da escola inclusiva.

Em termos de enquadramento teórico, abordam-se as questões da inclusão versus exclusão num espaço que extravasa os limites do contexto escolar, mas permite perceber as dinâmicas de que a escola carece para se organizar no exercício da cidadania, gerando processos e dinâmicas sociais inclusivas e comprometendo a comunidade para corresponder às suas crianças/jovens.

Repondo as informações do documento da UNESCO (2005) que divulga orientações para o acesso à Educação para Todos e a operacionalização da inclusão,

“ (...) mais de um bilião de pessoas tem dificuldades resultantes de deficiência mental, física ou sensorial. Estes indivíduos ficam limitados por barreiras tanto físicas como sociais que os excluem da sociedade e os impedem de uma participação activa no desenvolvimento dos seus países. Aproximadamente 80 por cento da população com deficiência do mundo vive em países em vias de desenvolvimento. (...); é através da

educação e do respeito pelos direitos de todos que pode efectivamente verificar-se uma mudança” (p.4).

O propósito essencial das mudanças geradas na escola nos últimos anos tem sido o de criar melhores condições para se garantir uma formação de base para todos, com qualidade das aprendizagens. Tem-se assistido à procura de modelos, à implementação de práticas na tentativa de construir uma escola mais humana, criativa e eficiente que garanta a todos aprendizagens realmente significativas.

É objectivo da escola ajudar os alunos no desenvolvimento da sua consciência e a serem “pagadores de impostos”, isto é, população activa com um papel e uma função social. Neste sentido, à escola é exigido a criação de situações de aprendizagem promotoras da aquisição de conhecimentos e que todos compreendam o que aprendem, desenvolvam o gosto por aprender e autonomia, no processo de ser aluno e de ser pessoa; que todos se assumam como auto-construtores do saber, do seu papel e da sua função social. De acordo com um relatório do Departamento para Deficientes do Banco Mundial (World Bank Disability Group), citado no referido documento da UNESCO (2005) “ a Educação é largamente entendida como um meio para desenvolver o capital humano, para melhorar o desempenho económico e para aumentar as capacidades e as escolhas individuais de forma a gozar as liberdades da cidadania” (p.26).

A Inclusão teve as suas origens na Educação Especial o que envolveu uma série de etapas durante as quais os sistemas educativos de diferentes países, inclusivamente Portugal, experimentaram várias formas de dar resposta às crianças portadoras de deficiência e aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Nalguns casos, a Educação Especial foi ministrada como suplemento à educação em geral, noutros aconteceu inteiramente separada, como é o exemplo da existência das escolas especiais. Nos últimos anos, a forma de sistemas separados foi preterida, tanto pela perspectiva dos direitos humanos como do ponto de vista da eficácia.

De modo generalizado, cumprindo directrizes legislativas, as práticas de educação especial foram levadas para as escolas de ensino regular através de um método conhecido por “Integração”. O estudo da UNESCO (2005), já citado, assegura que “o maior problema com a integração foi a passagem para o ensino regular não ter sido acompanhada por mudanças na organização das escolas, nos seus currículos e nas estratégias de ensino e aprendizagem” (p.6). Esta falha de mudança organizacional

provou ser uma das maiores barreiras à implementação de políticas de educação inclusiva.

Uma reflexão aprofundada levou à redefinição do conceito de “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) particularmente divulgado a partir da Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994) embora já presente na Conferência Mundial das Nações Unidas, em Jomtien (1990) sobre “Educação para Todos”.

A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Educação de Crianças com NEE e Enquadramento da Acção reafirma um compromisso em prol da Educação para Todos e determina que as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança (acrescenta-se: e nos contextos), capaz de corresponder a estas necessidades. A própria acção pedagógica precisa ser inclusiva.

O direito à educação de todos os indivíduos, inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, renovado em Jomtien (1990) e lembrado, posteriormente em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, que exortam os Estados a assegurar a educação das pessoas com deficiência, é reforçado em 1994 com a Declaração de Salamanca.

Portugal foi um dos países que subscreveu este documento e que desencadeou medidas para corresponder às directrizes emanadas ao nível da política e organização, factores escolares, recrutamento e treino de pessoal docente, serviços externos de apoio, áreas prioritárias, perspectivas comunitárias e recursos, publicando, passados três anos, o Despacho 105/97, de Julho. O enquadramento legal português foi revisto com o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro que veio substituir o Decreto-Lei nº319/91, documento legal orientador nas duas últimas décadas. O novo dispositivo reafirma os princípios da escola inclusiva e da equidade educativa, define os parâmetros de identificação das (...) “Necessidades Educativas Especiais dos alunos e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade” (Decreto-Lei nº3/2008 – M. E.).

O desafio da escola inclusiva consiste em usar uma pedagogia que eduque todos com sucesso, contribuindo para a modificação das atitudes discriminatórias e para a criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. A este propósito, Rodrigues (2003) questiona se “poderá haver uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?” (p. 91). Tendo Morgado (1999) afirmado que “a exclusão da escola tenderá a constituir-se como o primeiro passo para a exclusão social” (121). Acrescenta que na perspectiva da criança “

a educação é um direito e não um privilégio” (p.121); do ponto de vista dos profissionais assume-se como “um exercício de cidadania da comunidade educativa” (p.122).

O professor-investigador revê-se nestas perspectivas, pois a inclusão implementa-se se vivida nas relações, nos pequenos contextos, nas escolas, nas comunidades em que cada um tem que ser agente da sua construção e exercitar-se para estar alerta, questionando e questionando-se. Nesta perspectiva, Rodrigues (2003) propõe a expressão “educação inclusiva” em lugar de “escola inclusiva” por entender que a escola não se deve “balcanizar” ou fechar, criando “paraísos” isolados pois a inclusão, ganha-se na educação. É preocupação do estudo perceber se a escola se organiza construindo contextos facilitadores da educação inclusiva e, ainda, se promove e garante a cidadania.

2. Modelo da organização e gestão do currículo do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico

Segundo documentos de referência como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e o enquadramento legal português, Educação para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem das crianças/jovens com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz do ponto de vista das aprendizagens, simpático e acolhedor, saudável e protector. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo. A Educação para Todos não é um exclusivo dos alunos com NEE, embora continuem a ser o grupo que, segundo os estudos, mais excluído se encontra.

Repondo os princípios proclamados na citada Declaração, considera-se central aprofundar o conhecimento das características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem das crianças/jovens com NEE com quem se trabalha. Carece a esta escola, em particular, avaliar o modo como se organizou para responder às suas necessidades.

É direito fundamental que os alunos tenham oportunidade de conseguir e de manter um nível aceitável de aprendizagem. Considera-se que as escolas do ensino regular que têm uma orientação inclusiva são as que se pautam por formas eficientes de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

Desta visão resulta que o progresso é mais provável ao reconhecer-se que muitas das dificuldades que os alunos apresentam resultam da forma corrente de organização das

escolas e de métodos de ensino muito rígidos. As escolas necessitam de se reestruturar e a pedagogia precisa de ser desenvolvida, de forma a responder positivamente à diversidade de alunos – olhando para as diferenças individuais não como problemas a ser encarados, mas como oportunidades para enriquecer o ensino, sendo a diversidade vista como sinónimo de enriquecimento pessoal e interpessoal.

Seguindo estes princípios de respeito pela diversidade e de garantir espaço à participação, apela-se ao planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com NEE, de modo descentralizado e participativo. Sublinha-se a importância de facilitar a participação dos pais no planeamento e na tomada de decisões, ao que se acrescenta o sentido inovador de valorizar a perspectiva dos próprios sujeitos. Assim, os princípios da educação inclusiva sublinham a ideia de que todos têm um contributo positivo para oferecer à própria escola e à sociedade, sem excluir as pessoas portadoras de deficiência.

Que modelo de organização se encontra numa escola do 2º e 3º ciclos, quais são as suas forças e quais são as suas fragilidades? Qual a organização curricular do ensino básico?

O modelo de organização do Ensino Básico, no qual se integram os 2º e 3º ciclos, está regulamentado pelo Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro (M.E.), que preconiza uma lógica de currículo escolar como um todo e fomenta a perspectiva de desenvolvimento curricular que pressupõe a gestão local do currículo. Esta perspectiva constitui-se um desafio para os docentes que estão tradicionalmente habituados a desenvolver o trabalho partindo de um currículo centralizado e uniforme, sendo indicado que façam uma gestão diferente e assente em princípios de reconstrução, diferenciação e construção do currículo em função dos seus alunos (Roldão, 1999).

Passada uma década, parece haver uma insuficiente coerência entre os princípios teóricos e a adequação das práticas. Continua a observar-se sobreposição de currículos, a lógica disciplinar e de ciclo, apesar dos esforços de integração curricular pela imposição de alguns documentos estruturantes da gestão e organização escolar que são o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e de Turma e o Plano Anual de Actividades.

Cumpre-se uma matriz curricular que engloba para o 2º ciclo áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares, tal como acontece no 3º ciclo. O ensino funciona em regime de pluridocência, está organizado em blocos de 90 minutos que, dependendo da situação, poderão ser distribuídos em tempos de 45 minutos num total de 34 tempos de carga horária semanal para o 2º ciclo e de 36 para o 3º ciclo. É feita a distribuição do currículo por anos de escolaridade, ao que se podem acrescentar

actividades de enriquecimento curricular da responsabilidade da escola e de carácter facultativo.

Em situações devidamente fundamentadas, a escola pode propor uma diferente disposição do horário dos alunos, devendo contudo respeitar os tempos por área e ciclo, num total global indicado para cada ano de escolaridade. Foi ao abrigo desta disposição que se concebeu e se implementa o *Projecto* em estudo.

As ideias e concepções, expostas neste trabalho, espelham a evolução dos conceitos e das dinâmicas que a escola tem procurado compreender e implementar para melhor responder aos elementares direitos daqueles que serve. O modelo da Educação Inclusiva assenta numa lógica de currículo aberto e flexível, permeável a uma gestão adaptada às características específicas de cada grupo/turma e capaz de garantir a promoção da transversalidade e a valorização de uma perspectiva humanista e cívica da educação.

Para desenvolver um processo inclusivo, aberto a considerar e respeitar as diferenças individuais, exige-se, por um lado, um Projecto Educativo de Escola que, segundo Morgado (1999) seja diferenciado e diferenciador de diferentes contextos e tipologias de problemas; que traduza uma consciência intercultural de respeito, tolerância e interdependência e que promova a integração, a cooperação e o acolhimento. Por outro lado, é importante utilizar uma variedade de modos e instrumentos de avaliação adequados à natureza das diversas aprendizagens, assim como prestar uma atenção especial ao percurso e evolução de cada aluno ou grupo de alunos, assim como à eficácia das ideias, modelos e projectos.

2.1. Os Programas Educativos Individuais

O conceito de “Educação Inclusiva” abrange todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção que deriva na melhoria da acção da escola. Rodrigues (2006) referenciando Ainscow afirma que “no movimento inclusivo, o espaço de abrangência/incidência é ampliado, considerando todas as crianças que experimentam algum tipo de barreira na sua vida académica”. Acrescenta ainda que “...a intervenção não se orienta no sentido de minorar as dificuldades, mas no sentido de criar condições para a realização de cada criança enquanto pessoa, anulando barreiras, no contexto em que ela vive” (p.17).

No entanto, no âmbito do enquadramento legal português, embora não se negue o direito a todos de medidas diferenciadas, a sua aplicação é regra geral exclusiva dos

considerados beneficiários de medidas de educação especial, os que estão referenciados como alunos NEE de carácter permanente ao abrigo o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, podendo beneficiar de um Programa Educativo Individual (PEI) que explicita e particularize medidas, objectivos e estratégias.

Focalizando a acção no público-alvo, procurou-se desenvolver uma pesquisa pedagógica empenhada em validar e propor mecanismos e processos para o desenvolvimento da escola. Estes assentam na diversidade curricular e pressupõem individualização e personalização das estratégias educativas a descrever tanto no PEI como no Plano Individual de Transição (PIT), se for caso de preparar o jovem para a vida pós-escolar, capacitando-o de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

Neste sentido, Bérnard da Costa (2006), baseando-se nos estudos de Lou Brown, apresenta uma perspectiva educativa funcional que se dirige a alunos com um perfil semelhante ao dos sujeitos do estudo. Esta contempla os objectivos centrais de proporcionar o desenvolvimento de competências essenciais à participação numa variedade de ambientes; preparar os alunos para responder aos desafios duma vida autónoma e integrada; capacitá-los nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral.

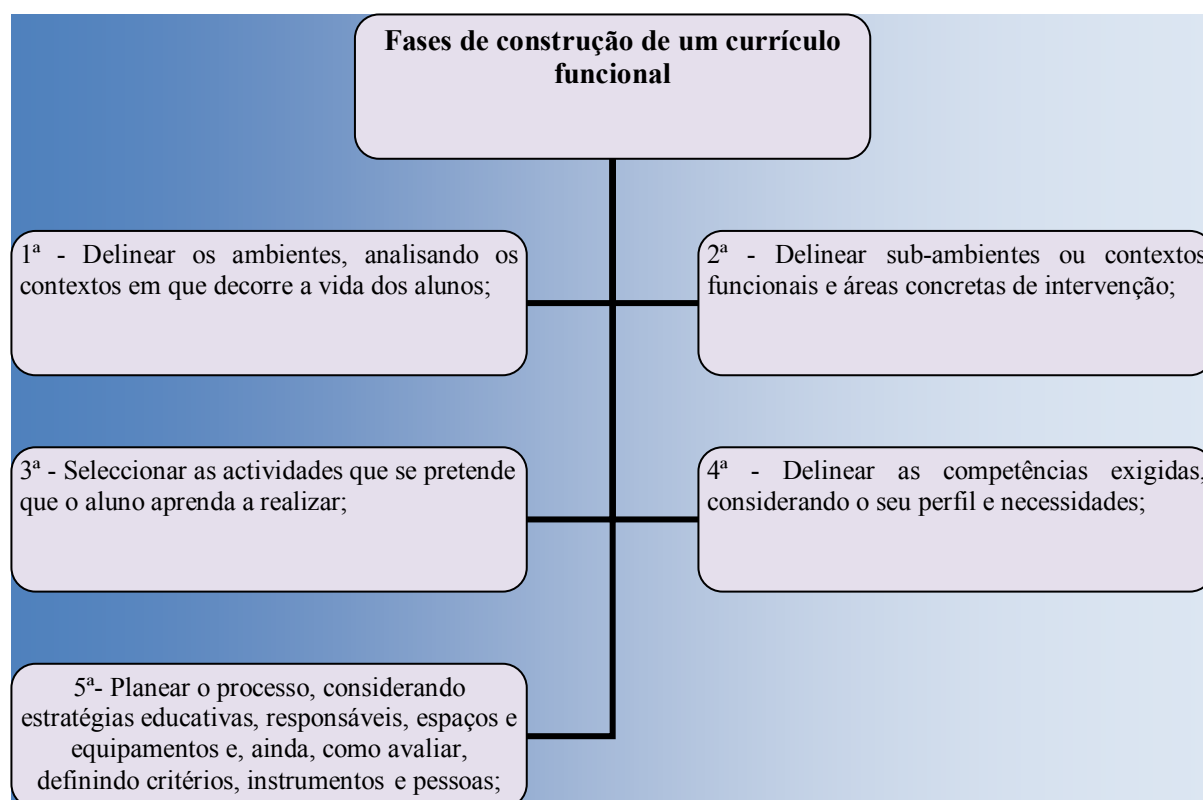
É perspectiva da autora que os programas numa perspectiva funcional, sejam individualizados e adequados à idade cronológica dos alunos. São individualizados porque cada criança/jovem apresenta diferenças individuais em relação às capacidades, às barreiras à aprendizagem com que se defronta, às condições da sua família e da sua comunidade, ao modo como interage com as pessoas que a rodeiam, ao seu envolvimento social e afectivo, às expectativas dos pais e de si própria sobre a sua vida e o futuro. São adequados à idade cronológica, dado que esta perspectiva funcional prevê que os alunos façam parte do grupo de idades e que aí sejam reconhecidos como pares, acolhidos, respeitados nas diferenças e apoiados, beneficiando de meios de ensino/aprendizagem diferenciados.

Defende-se que o percurso educativo dos alunos com currículo funcional seja muito próximo do dos colegas durante os primeiros anos da escolaridade, passando a diversificar-se ao longo do percurso escolar, sendo essencial que os currículos contemplem espaços educativos externos à sala de aula e à própria escola – em casa, na comunidade, em espaços de tipo laboral.

O PEI constitui um documento de grande importância tanto para os alunos que dele beneficiam como para todos os intervenientes no processo, considera-se “... um

instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem” (M. E., 2008), sempre que os alunos não desenvolvam as aprendizagens previstas para o regime comum. O programa poderá contemplar o referido PIT que o enquadramento legal vigente determina que terá início três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

O processo de construção de um currículo funcional, proposto por Bérnard da Costa (2006) com base nos estudos de Lou Brown, sugere cinco fases:



Ao elaborar um PEI, sugere-se que sejam seleccionadas as áreas, os objectivos que mais se enquadram com as suas características pessoais, expectativas e interesses do aluno e, ainda, que seja tido em conta o contexto escolar, a comunidade e também o envolvimento e as próprias expectativas da família. São consideradas fases inerentes ao processo de elaboração e de implementação: recolher informações, estabelecer o PEI, implementar, monitorizar o processo e, como acção centralizadora, o reformular. Esta acção deriva, em qualquer momento, dos dados da avaliação e será feita, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e de ensino.

3. A educação numa perspectiva ecológica

Ao cruzar as perspectivas da educação inclusiva como afirmação de cidadania com o modelo organizacional da escola, há necessidade de compreender a perspectiva dos intervenientes que constroem e vivem a inclusão.

A recolha de dados foi feita à luz dos princípios teóricos em análise que serviram para definir o processo, fundamentar as decisões e reorientar o trabalho, à medida que o estudo foi evoluindo.

Ao reflectir-se sobre desenvolvimento humano, aprendizagem, cidadania e sociedade, parece essencial rever a perspectiva do modelo ecológico de Bronfenbrenner que fornece, segundo Portugal (1992), um referente conceptual que apreende e explicita a interacção sujeito-mundo, num quadro de dinâmicas interactivas entre os vários níveis do sistema. Estas dinâmicas foram elementos do estudo que assentou nos resultados recolhidos nelas e acerca delas, procurando perceber a eficácia do *Projecto*, na óptica dos sujeitos.

Autores como Bronfenbrenner e Kurt Lewin referências do estudo de Portugal (1992), recentram a valorização do sujeito como agente activo do seu comportamento e retomam a perspectiva de “campo psicológico” e a “Psicologia como ciência das interacções sujeito-mundo” (p.113). A autora define desenvolvimento humano como o “processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico” (p.42).

Para melhor compreensão dos mecanismos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, definiu-se um roteiro de estágio que considerou a individualidade na sua perspectiva pessoal e subjectiva que derivará (na perspectiva dos autores citados) “... na sua vertente criadora e expressiva” (p.113). Deste modo, supera-se a oposição indivíduo-meio e retoma-se a análise da interacção indivíduo-meio enquanto processo de construção da personalidade e do temperamento, considerando-se personalidade como “um sistema de relações entre o sujeito e a situação e não como uma síntese de traços inatos e adquiridos” (Portugal, 1992, p.114).

Nesta análise sistémica, a referência a sujeitos tem subjacente que não o são isolados, cada pessoa é um sujeito e a sua circunstância (contexto, espaço, tempo, entre outros elementos). Parece importante que os que concebem, gerem e avaliam o processo educativo, que são em primeira linha os docentes, se apropriem e alarguem este conhecimento através de atitude reflexiva e investigativa, potenciando o contexto como forma de ampliar as possibilidades evolutivas do sujeito.

A escola, enquanto elemento do microsistema, é um contexto a desenvolver por uma Pedagogia fundamentada que faça ampliar a sua eficácia. Os autores de referência ao focalizarem o desenvolvimento humano numa perspectiva de “... modificações progressivas, ao longo do espaço de vida, do ser humano e do meio envolvente em que aquele se desenvolve, em termos sistémicos” (Portugal, 1992, p.115), afirmam que os programas educativos deverão ser abertos à vida.

A Escola e a família são os núcleos cruciais do microsistema, sendo os contextos charneira do desenvolvimento das crianças/jovens. Percebe-se que ao interagir com os membros significativos do seu meio, a criança/jovem vive relações mediadas por estruturas que são designadas de meso-, exo e macrosistemas. As práticas inclusivas são impregnadas pelas políticas e pelas culturas e portanto influenciam tanto os contextos imediatos como os mais alargados ao nível da resposta, da organização e da eficácia.

O sujeito é encarado como dinâmico, a interacção sujeito/mundo como recíproca e o ambiente é relevante na medida em que engloba inter-relações entre vários contextos. Deste modo, a criança “(...) adquire conhecimentos, desenvolve uma personalidade única e se torna membro activo da sociedade ao interagir com membros significativos do seu meio” (Portugal, 1992, p.37). Consideram-se núcleos de referência a Escola e a Família, entendendo-se que o processo de desenvolvimento das práticas inclusivas começará na potenciação destes contextos.

Acrescente-se que à luz desta teoria, na obra citada, se afirma que “(...) o desenvolvimento é facilitado pela participação do sujeito em padrões de actividades, progressivamente mais complexas com alguém com quem o sujeito tenha desenvolvido uma ligação afectiva positiva” (p.37).

Ao pretender perceber a compreensão da criança/jovem relativamente à qualidade da resposta educativa concreta que vivencia, faz-se uma abordagem, que alguns designam como pedagogia da participação, tal como referido no ponto de partida. Autores como Oliveira-Formosinho (2008) defendem que os estudos que se dedicam a escutar as crianças/jovens permitem a reconstrução do saber acerca da infância, consistindo em mecanismos de defesa dos direitos da criança. O próprio estudo é já uma forma de exercício da cidadania. Trata-se de valorizar a perspectiva das crianças dado que são competentes para fazer opções e falar sobre elas. São competentes e sensíveis aos diferentes contextos educativos. É lembrado que o investigador precisará ter um cuidado acrescido na concepção dos instrumentos e técnicas de recolha de dados e precisará assumir uma atitude ética muito particular.

Neste sentido, ao estudar a percepção que o aluno tem da resposta educativa que a escola lhe proporciona, importa compreender em particular como se implica na acção de aprender, que nível de bem-estar emocional apresenta e que auto-conceito desenvolve, conforme descrito na segunda parte deste trabalho.

3.1. A abordagem experiencial

A abordagem experiencial está especialmente desenvolvida para contextos de educação de infância e tem sido amplamente trabalhada e divulgada nos últimos anos, pela Universidade de Aveiro, baseando-se nos trabalhos de Ferre Laevers, no Centro de Educação Experiencial da Universidade de Leuven, Bélgica. Recentemente, Portugal & Laevers (2010) publicaram uma obra que divulga o estudo. Embora sendo especialmente destinado a apoiar a construção curricular na educação pré-escolar, a sua abrangência extravasa este domínio e levanta questões, propõe processos adequados e facilmente adaptáveis à especificidade da educação especial e ao desenvolvimento da inclusão.

É um modelo que se constitui, na voz dos autores, um recurso para os docentes na construção curricular, fomentando “(...) as suas capacidades para desenvolverem práticas reflexivas e deliberativas para formularem, problematizarem e partilharem quadros de referência que sirvam de suporte à organização de oportunidades educacionais, que realmente apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimento” (p.7).

Os princípios de que o acto pedagógico deve ser planificado e avaliado em termos de processo e de eficácia e que a sua operacionalização carece de intencionalidade e de direcionalidade são base do processo pedagógico e são disseminados, tanto nos diferentes normativos legais como na literatura de referência.

Importa conhecer o público a quem se destina a intervenção assim como o seu contexto, ou melhor, contextos: conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças/jovens; recolher informação sobre o contexto em termos de características, pontos fortes e fragilidades; ajustar a acção às expectativas reais; operacionalizar uma acção que faça convergir no acto de aprender e derive em desenvolvimento. Percebe-se que a educação não é um acto simples de relação unidireccional causa-efeito. É, antes, uma acção multifactorial que envolve um número diverso de actores, em diferentes contextos, que precisam comunicar para articular-se e promover a continuidade educativa como garante da desejada eficácia.

Os autores de referência, Portugal & Leavers (2010), reportando-se a Leavers & Van Sanden (1997), afirmam que ao atender à experiência interna das crianças “protagoniza-se uma atitude experiencial: atitude atenta ao vivido da criança e que está na base de um edifício pedagógico, organizado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na acção do educador” (p.14).

Ao longo desta investigação atendeu-se, por um lado, ao desenvolvimento da criança/jovem, que resulta do processo de interacção mútua entre o sujeito em desenvolvimento e o mundo em transformação. Por outro lado, ao privilegiar a sua análise sobre as condições que lhe são disponibilizadas para aprender, observou-se que o significado atribuído à situação depende do modo como esta “(...) é percebida pelos sujeitos e manifesta-se pelos papéis, actividades e relações desencadeadas por essas percepções” (Portugal, 1992, p.51). É sublinhado o aspecto da validade fenomenológica que implica ter presente que os aspectos do contexto ecológico incluem propriedades objectivas e o modo como estas são percebidas pelos sujeitos. A percepção do sujeito contém o significado que ele lhe atribui.

Nos estudos de Portugal & Laevers (2010) considera-se que a base da atitude experiencial é a focalização do educador na própria corrente de experiências e na da criança, procurando aproximar-se o mais possível da compreensão do vivido do outro. É neste processo que sensações, emoções e ideias ganham sentido.

A abordagem experiencial focaliza o início do acto pedagógico no diagnóstico diferencial, baseado na pesquisa sobre a experiência interna das crianças, considerando duas dimensões: o bem-estar emocional e a implicação. O critério base consiste em “se estas se apresentam em grau elevado, podemos considerar que o desenvolvimento decorre em boas condições” (Portugal & Laevers, 2010, p.14).

A atitude experiencial é a base do desenvolvimento pessoal e social que deriva em emancipação dos que crescem. O processo assenta no aumento da sensibilidade e autonomia do sujeito, pressupondo a adequada estimulação do contexto para que se verifique um alto nível de implicação e bem-estar, que permita ascender ao objectivo último do processo educativo: o desenvolvimento pessoal e social enquanto área integradora do relacionamento da criança consigo, com os outros e com o mundo.

É proposto que um bom nível de bem-estar e de implicação são indicadores de qualidade educativa. Um alto nível de bem-estar pressupõe que a criança/jovem esteja à vontade, se sinta bem e feliz. Assim, desfruta bem do programa educativo em oferta, irradia tranquilidade, está aberta e é espontânea e flexível. Mostra-se capaz de se defender,

denotando confiança em si mesma. Um alto nível de implicação pressupõe concentração, persistência, motivação, interesse e intensa actividade mental. A criança/jovem desfruta plenamente das actividades e explorações e funciona no limite mais elevado das suas capacidades.

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento advém do diálogo experiencial em que há autenticidade e que cada um se manifesta, é compreendido, escutado e aceite; a autonomia é estimulada num quadro de regras, limites e acordos assentes em processos de negociação e de planificação; e o contexto é estimulante e enriquecedor, oferecendo materiais e actividades apelativas e diversificadas que satisfazem interesses, que implicam e que geram sucesso. Ao assegurar o bem-estar emocional garantem também aprendizagens significativas. Ao docente é reservado o papel de mediador cultural que imprime qualidade às interacções que se estabelecem entre as crianças/jovens.

Este modelo constituiu um referencial das práticas que se implementam, tendo-se procedido à análise da forma como é gerida a dinâmica pedagógica à luz dos seus princípios. Os resultados serão explanados na segunda parte deste documento.

Sublinhe-se que a perspectiva da abordagem experiencial permite compreender e definir que processos deverão implementar-se para assegurar níveis mais elevados de implicação e bem-estar. Segundo Portugal & Laevers (2010), se o docente “cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (p.17), então implementa-se educação inclusiva. Acrescentam que a abordagem experiencial é intrinsecamente uma dinâmica inclusiva porque responde à diversidade através da diferenciação curricular. Assumem, ainda que “desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas” (p.17).

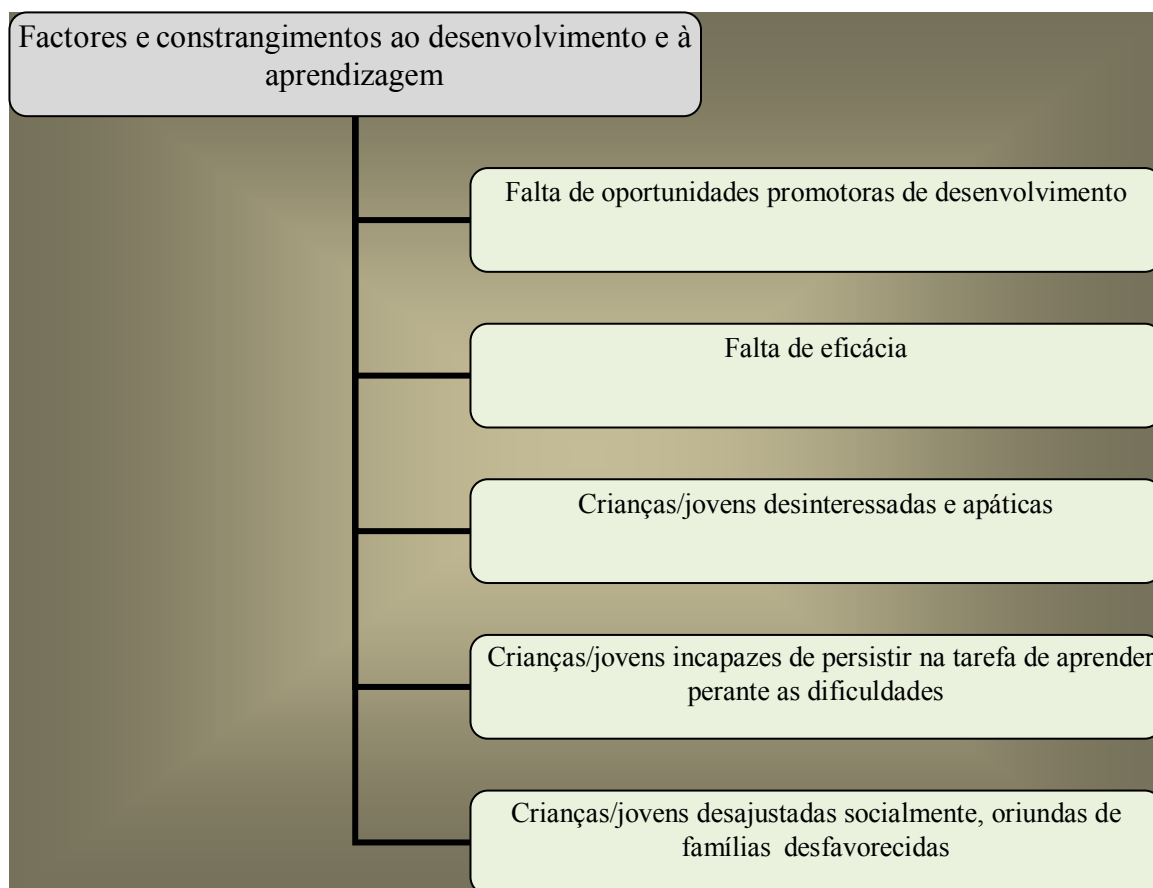
3.2. Factores promotores de aprendizagem

Os progressos desenvolvimentais não se circunscrevem ou reduzem a uma acumulação de modificações comportamentais pontuais, carecem de evidências observáveis com regularidade e em diferentes contextos. Os estudos realizados na área da psicopedagogia, nomeadamente os de Portugal (1992) com base na teoria da “Ecologia e Desenvolvimento Humano”, consideram que o desenvolvimento do indivíduo resulta de três factores: o contexto, as características pessoais e os processos de desenvolvimento.

Acrescentem-se os pressupostos de qualquer aprendizagem segundo Silva (2007): o sujeito não possui um determinado conhecimento e passa a tê-lo; o conhecimento mantém-se, considerando aprendizagem como «processo que inclui dois aspectos aparentemente contraditórios: a “mudança” e a “estabilidade”» (p.16). Caracteriza-se o processo de aprendizagem por mudanças nos comportamentos de um organismo, que ocorrem em função da sua experiência e qualquer mudança é sempre relativa a momentos de estabilidade. Conclui, reportando-se a Mazur (1999), que o aspecto das “mudanças” enquanto modificações objectivas no comportamento, corresponde ao processo de aprendizagem; os momentos de estabilidade subsequentes constituem os produtos da aprendizagem.

O processo “pode ser uma aquisição de um comportamento, uma eliminação, um aumento de intensidade, duração ou frequência, uma diminuição destes três indicadores, ou a mudança do padrão de um comportamento” (Silva, 2007, p.18). Se surgem novos padrões de comportamento no sujeito, novos valores, mais ou menos estáveis de frequência, intensidade ou duração, observam-se os produtos de aprendizagem. Verifica-se que é um processo dinâmico que se desenvolve num contínuo intercontextual, embora se identifique mais frequentemente a família e a escola como os núcleos preferenciais.

Observam-se com regularidade, falta de oportunidades promotoras de desenvolvimento que Portugal (1992) identifica, entendendo que “... os sintomas encontram-se não só na esfera emocional, motivacional e social mas também na esfera cognitiva...” (p.118).



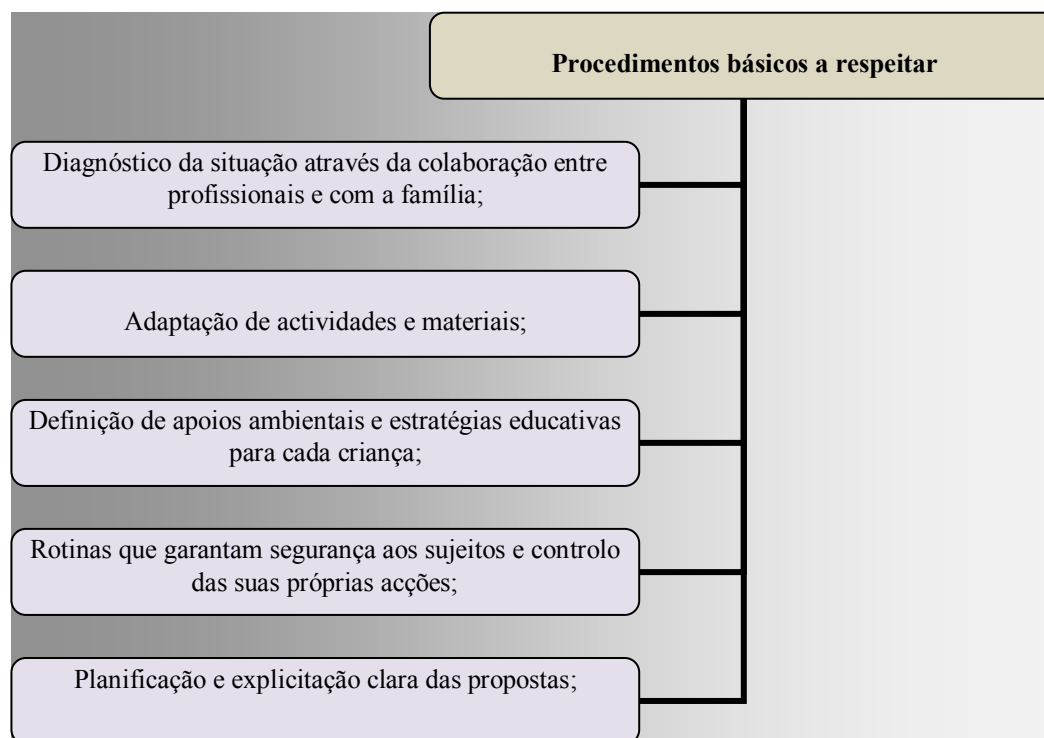
Aos factores enunciados, juntam-se, no caso dos alunos deste estudo, problemáticas pessoais derivadas de comprometimento na actividade e participação por limitações das funções ou estruturas do corpo, que necessitam de um programa específico.

Nesta circunstância, impõe-se um modelo de educação inclusiva que proporcione, também, aos docentes e técnicos oportunidade de apurarem as suas capacidades, técnicas de ensino e níveis de formação. A diversidade de crianças/jovens e programas faz emergir não só novos caminhos, como também se decompõe em novos desafios. O conhecimento especializado fará informar a prática e torná-la mais eficaz do ponto de vista dos processos, porque se adequa aos mecanismos dos sujeitos a quem se destina; e do ponto de vista dos resultados, porque as crianças/jovens desenvolvem competências.

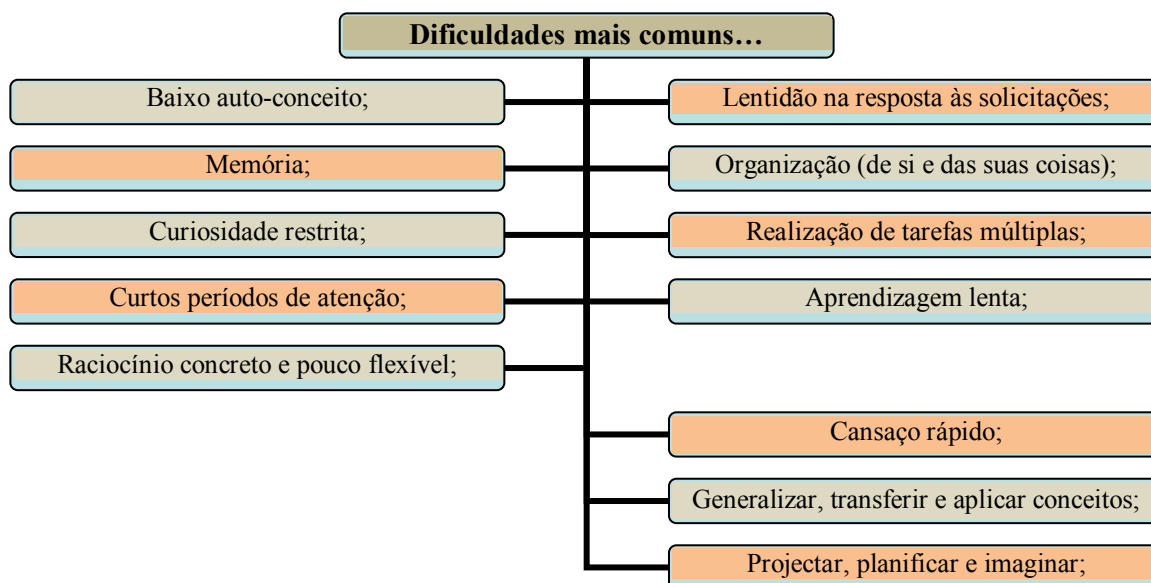
Autores como Wang (1994) e Odom (2007) definem alguns aspectos que influenciam a aprendizagem e que, por questões de análise, se reúnem em factores de ordem pessoal (aptidões, histórico, motivação e potencial); factores do contexto (características demográficas, apoio e envolvimento dos adultos de referência); factores de ordem política e organizacional (políticas nacionais, currículo e planeamento).

A abordagem em educação especial focaliza a acção no desenvolvimento social, emocional e físico da criança/jovem, assim como no seu desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. Prestando particular atenção ao que poderá resultar do ponto de vista individual e o que será apropriado do ponto de vista do desenvolvimento.

Na proposta de Odom (2007) há um paralelismo entre educação pré-escolar e educação especial, podendo, pela perícia, transpor-se um modelo para o outro, identificando-se um conjunto de procedimentos comuns.



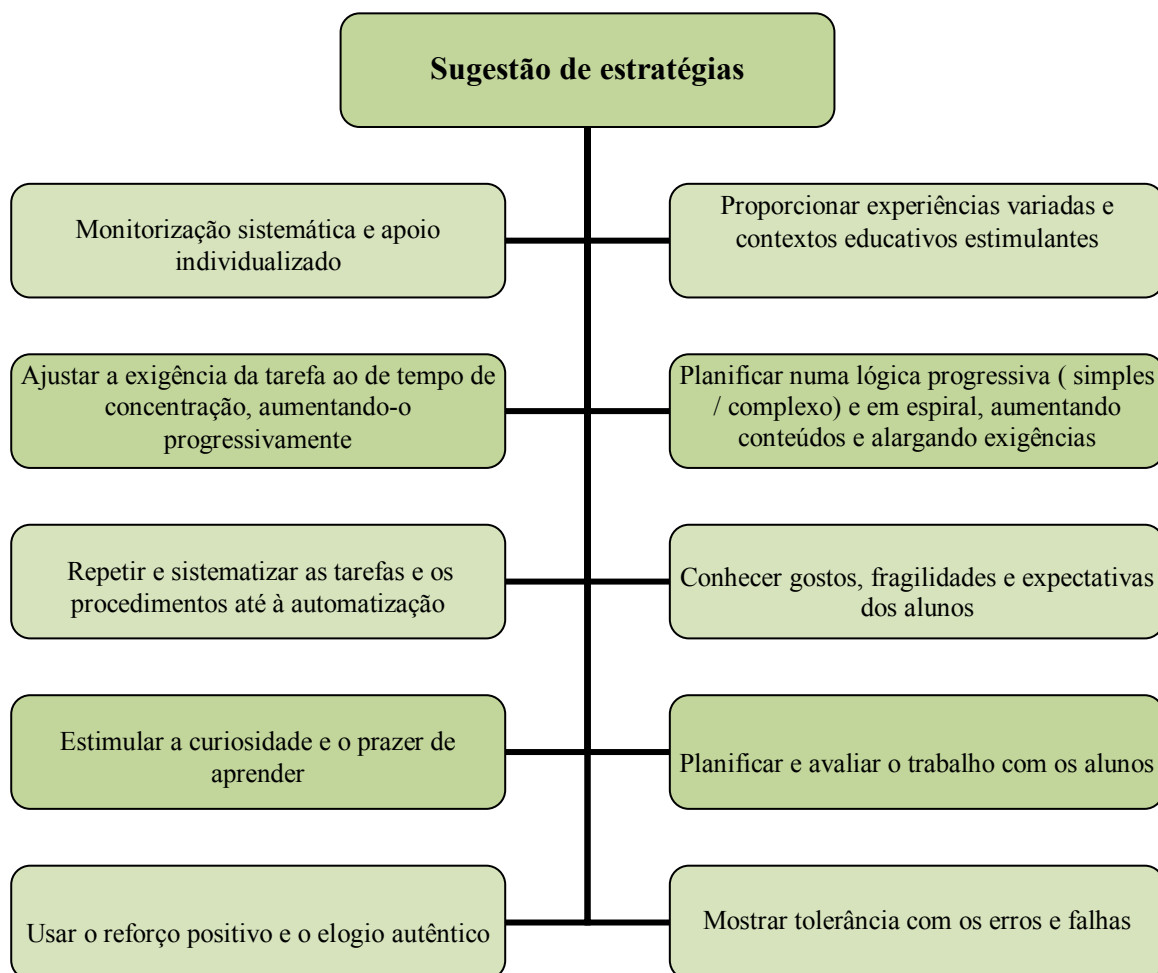
Acrescente-se a importância de experiências de aprendizagem regularmente individualizadas (não significa situação de um para um, significa que a intervenção garante progressos e a aquisição de competências traçadas pelos objectivos individuais). Salvaguardando-se a especificidade da maior ou menor intensidade da incidência do comprometimento funcional ou estrutural, a intervenção em educação especial dirige-se a um conjunto de sujeitos que apresentam um perfil individual convergente nalgumas dificuldades que se deve ter presente e se sintetizam na figura.



A estas dificuldades acrescentam-se problemas na aquisição e desenvolvimento da linguagem, imaturidade na coordenação global e/ou fina; dificuldades de percepção sensorial e espaço-temporal e problemas cognitivos.

Cabe ao contexto agir para superar as limitações que, caso a caso, forem identificadas e fazer transcender o sujeito, através de uma acção mediadora de desenvolvimento. À escola fica o dever de fazer uso da melhor pedagogia: a que respeita e potencia as possibilidades de cada aluno.

Partilha-se a perspectiva de Odom (2007) que sublinha a importância de alguns facilitadores da aprendizagem, nomeadamente, apoio ambiental, adaptações de material, equipamento especial, uso das preferências da criança/jovem, simplificação da actividade, apoio de adultos, de colegas e apoio invisível, sugerindo-se diversas estratégias.



Relembre-se a importância do desenvolvimento da linguagem e de assegurar processos comunicativos eficazes, o modificar os objectivos para os ajustar às circunstâncias e necessidades, organizando-os em oportunidades de aprendizagem e, ainda, o constituir de equipas pedagógicas em que se exercite, idealize, implemente e avalie.

Ganha especial relevância a etapa da avaliação que será sempre a etapa de partida e, simultaneamente, a de chegada. De partida, enquanto momento de diagnóstico das necessidades educativas específicas de cada criança/jovem em termos de limitações, recursos e motivações a conjugar com as possibilidades, limitações e expectativas do contexto. Etapa de chegada, dado que, como referido ao longo deste ponto, é essencial avaliar a eficácia da intervenção para identificar novas necessidades e estratégias facilitadoras do desenvolvimento.

3.2.1. Auto-conceito, auto-estima e sucesso

A abordagem experiencial, conceito explanado anteriormente, deriva em desenvolvimento pessoal e social, sendo construído pelo sujeito, numa interacção dinâmica e contínua com o contexto, através da interpretação de estímulos e da sua integração em percepções das situações, dos outros e de si próprio. O profissional de educação ajudará as crianças/jovens a desenvolver competências pessoais e sociais considerando aspectos como atitudes, comportamento no grupo e aprendizagens em domínios essenciais.

Nesta perspectiva, Portugal & Laevers (2010) relembram que importa mediar a introdução da criança/jovem na cultura, não se podendo ignorar as intenções, os conhecimentos e a sua compreensão, alargando as possibilidades de a dotar de competências reais. Afirmam que “hoje em dia, a literacia, a numeracia e a proficiência tecnológica são consideradas indispensáveis na sociedade moderna” (p.40). Explicita-se na segunda parte deste trabalho, ao analisar o desenho curricular do *Projecto* em estudo, que esta é também uma preocupação que se partilha.

Mas como ascender a um tal nível de eficácia, quando as atitudes dos alunos não corresponderem? Como as compreender? Como intervir? Estes autores sugerem que a educação deve favorecer atitudes positivas por serem a base de toda a aprendizagem. Referem-se como atitudes básicas a auto-estima positiva, a curiosidade e o desejo de aprender, a auto-organização/iniciativa, a criatividade e o sentimento de ligação ao mundo. Neste ponto, aprofundou-se o conceito de auto-estima complementando a análise da definição de auto-conceito, componentes e perspectivas, visto ter sido um aspecto previsto para avaliar na dimensão prática. As implicações dos outros aspectos ficarão para analisar em eventuais e posteriores estudos.

Auto-conceito é definido por, Vaz Serra (1988) como “a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si” (p.101). Outros como Fontaine & Antunes (2003) definem auto-conceito como sinónimo de auto-percepção e consideram que é “um constructo multidimensional, possuindo um carácter tanto avaliativo como descritivo e susceptível de desenvolvimento” (p.120).

Autores como Quiles & Espada (2007) complementam esta ideia, referindo auto-conceito como noção que o indivíduo tem de si mesmo enquanto ser físico, social e espiritual, características que usa para se descrever (se for positivo é uma das bases fundamentais

para o bom desenvolvimento). É simultaneamente causa e efeito de um crescimento saudável em todas as dimensões do indivíduo.

Na perspectiva de Vaz Serra (1988), são identificados quatro tipos de influência na construção do auto-conceito: o modo como as outras pessoas o observam e o retorno de percepção que expressam ao indivíduo; a noção que guarda do seu desempenho em situações específicas, julgando-se competente ou incompetente; o confronto da conduta da pessoa com a dos seus pares sociais; e, a avaliação de um comportamento específico em função de valores veiculados por grupos normativos. Todos estes factores derivam na construção de uma auto-conceito que poderá ser positivo ou negativo. O autor afirma que é “um constructo hipotético” (p.101). Acrescenta, no entanto, que tem um importante papel integrador, ajudando a “compreender a uniformidade, a consistência e a coerência do comportamento, e a formação da identidade...” (idem, p.102).

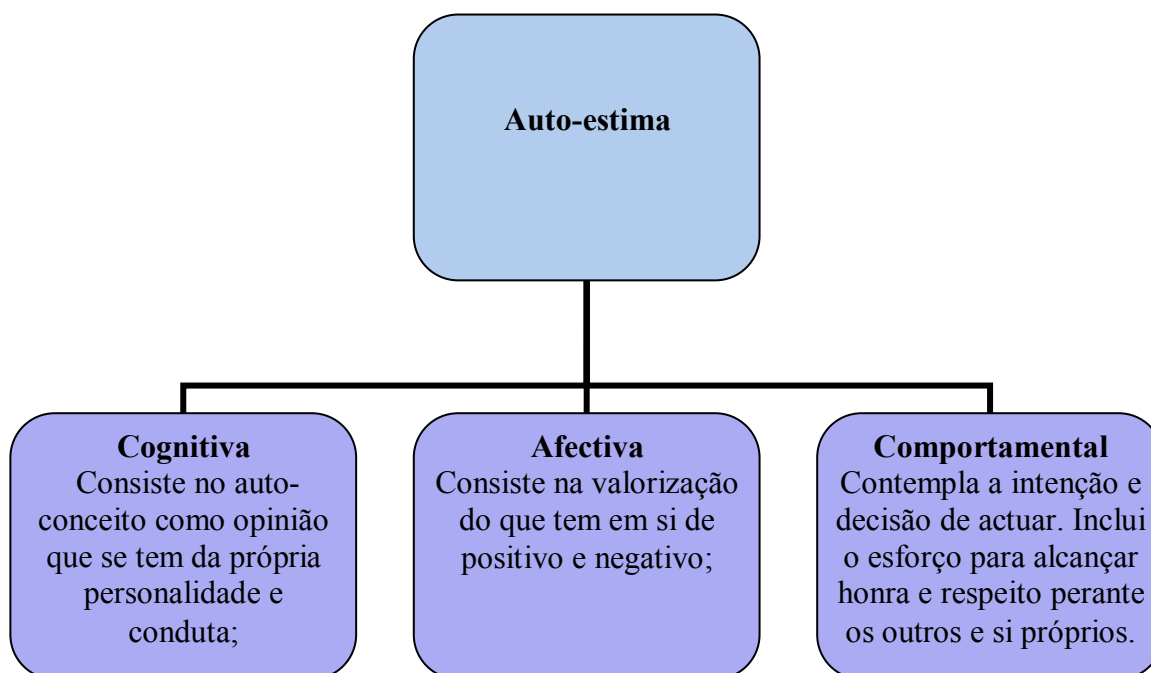
O auto-conceito ajudará o indivíduo a processar a informação que para si é relevante. Percebe-se que a sua construção assenta em esquemas mentais organizativos, que influenciam a percepção dos estímulos do meio ambiente. Deste modo, não é indiferente o auto-conceito que o indivíduo constrói, pois influenciará a maneira como percebe os acontecimentos e consequentemente como actua.

Reportando-se a alguns autores de referência como Crano e Crano (1984), Vaz Serra (1988) refere que o auto-conceito é importante em todas as áreas de funcionamento da pessoa, tendo um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e académico do indivíduo. Definiu como componentes principais: aceitação/rejeição social; auto-eficácia; maturidade psicológica; impulsividade-actividade; qualidade das relações na família e locus de controlo.

Outros, nomeadamente, Quiles & Espada (2007) distinguem no auto-conceito diferentes áreas ou auto-conceitos específicos, a saber: auto-conceito académico, auto-conceito social, auto-conceito pessoal e emocional, auto-conceito familiar e auto-conceito global.

Embora reconheçam que o conceito é usado também como sinónimo de auto-estima, distinguem-nos. Definem auto-estima como “o conceito que cada um tem de si mesmo, de acordo com qualidades subjectivas e susceptíveis de avaliação” (p.9). O indivíduo avalia-se de acordo com estas qualidades que classifica como positivas ou negativas em função das suas experiências. Acrescentam que “a auto-estima é o grau de satisfação pessoal do indivíduo consigo mesmo, a eficácia do seu próprio funcionamento e a atitude de

aprovação que sente por si próprio” (p.11). Neste sentido, propõem três componentes, conforme imagem seguinte.



Alta auto-estima traduz-se em alto sucesso e o contrário também é tendencialmente verdadeiro, baixa auto-estima deriva em baixo nível de sucesso.

Nesta linha de pensamento, Portugal & Leavers (2010) afirmam que o desenvolvimento de uma auto-estima positiva ganha particular importância, porque se constitui uma dimensão básica na realização de cada um.

Importa conhecer não só as dimensões e implicações do auto-conceito e da auto-estima, como também o seu modo de construção e as influências que imprimem na formação da pessoa, sendo de valorizar práticas tendentes ao seu desenvolvimento.

Segundo os autores citados, a auto-estima é uma dimensão básica para a plena realização de cada um. As crianças/jovens evidenciam uma atitude receptiva em relação ao contexto envolvente, serenidade e vitalidade, capacidade adaptativa a novas situações e em situações difíceis conseguem racionalizar, compreender e expressar adequadamente os seus sentimentos.

Associa-se a auto-estima a outras atitudes positivas básicas, como a capacidade de integração no grupo e de ligação aos outros que deriva em sentimentos de respeito e compreensão mútua inscritos na capacidade de cooperação, competências sociais e

comportamentos ajustados. O sujeito desenvolve uma estrutura propícia às aprendizagens em domínios essenciais, tendo sucesso pessoal e havendo eficácia dos agentes do contexto. Entende-se que algumas das estratégias do *Projecto*, explanadas na segunda parte deste trabalho, são bons exemplos: os princípios que subjazem à acção docente, nomeadamente, a sua atitude; a forma como se iniciou e desenvolveu o trabalho num continuo com a família, planificando e ouvindo o aluno até nesta fase de avaliação; a observação, registo e avaliação, apostando na auto e hetero avaliação e valorizando o seu carácter formativo; a articulação com os técnicos; a introdução da área de Formação Pessoal leccionada por uma psicóloga e as estratégias e metodologia, essencialmente, de pedagogia de projecto. Parece claro que o auto-conceito, associado ao domínio académico, está em relação directa com a realização escolar e a qualidade das aprendizagens. Neste sentido, o auto-conceito e a auto-estima são facetas da pessoa a focar, utilizando instrumentos que possam apreender as percepções que cada criança/jovem tem de si própria, para, assim, perspectivar e ajustar intervenções.

PARTE II

II- Operacionalização do projecto de investigação

O projecto de investigação em análise procura constituir-se uma forma de articular o conhecimento e a acção, numa circularidade evolutiva que integre a teoria e a prática pelo que com este estudo se espera monitorizar tanto o processo como os resultados.

A modalidade de investigação-acção é muito utilizada em educação, sendo, neste caso, o investigador o agente da acção pedagógica, que assume a “... a dupla capacidade de produzir conhecimento e ser capaz de o aplicar” (Máximo-Esteves, 2008, p.66).

1- Metodologia

A metodologia sugerida foi a investigação-acção que se inscreve no âmbito dos métodos de investigação qualitativa. Revelou-se uma modalidade ajustada à especificidade do problema, aos objectivos e propósitos do estudo e às hipóteses formuladas.

Permitiu, partindo das opiniões de cada sujeito, seguir uma linha de investigação que, respeitando as questões colocadas, implementar um conjunto de interacções a registar. Estas foram o material de análise que possibilitaram alargar a compreensão da problemática. “A investigação qualitativa está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e actividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2005, p.13).

Um estudo cujo propósito é o de identificar regularidades e pontos de vista, implica uma abordagem que garanta uma certa flexibilidade processual. Assim, revelou-se facilitador usar métodos de trabalho tanto de cariz quantitativo (inquéritos) e métodos de cariz qualitativo (entrevista *Focus Group*). Procurou-se com a conjugação dos instrumentos colmatar as fragilidades inerentes a cada um.

Acrescente-se que a metodologia qualitativa obriga o investigador a uma reflexão constante sobre o processo de investigação e imprime uma circularidade que lhe dá coerência.

No campo da educação, quando a modalidade é a de investigação-acção, direcciona-se para a mudança das práticas, e visa melhorar e aprender com as reflexões que se fazem a partir dos resultados. Nieto (2002) corrobora esta perspectiva, acrescentando o valor da vertente participativa, em que o professor se assume como investigador, competindo-lhe controlar o processo. Cumulativamente, exige a colaboração de todos os intervenientes abrindo espaço

à constituição de grupos que se auto-criticam, ampliando os efeitos da investigação. O próprio processo é um meio de aprendizagem para os investigadores. Refira-se, ainda, que permite induzir leis e teorias a partir da própria prática quotidiana. É um modo de “investigar a educação enquanto se educa” (Sousa, 2005, p.95) o que se constitui excelente suporte ao propósito do presente estudo.

É objectivo central perceber a forma como o *Projecto* para alunos a quem foi aplicada a medida de CEI é vivido e pensado pelas crianças/jovens. Esta centralidade conferida à sua perspectiva prende-se com duas razões principais: o estudo partir de situações que ocorrem nos contextos de vida da criança/jovem; a competência e o direito que se reconhece à criança/jovem de se manifestar sobre o que vivencia e valoriza.

Neste sentido, propôs-se um conjunto de acções a desenvolver em três etapas (tal como cronograma em anexo I): a primeira de preparação, exploratória, englobando a pesquisa teórica e documental; a segunda de execução, em que se procedeu ao levantamento do ponto de vista dos diferentes actores; a terceira etapa, de relatório, em que se analisaram os dados e se reformulou o *Projecto*, propondo um plano de melhoria.

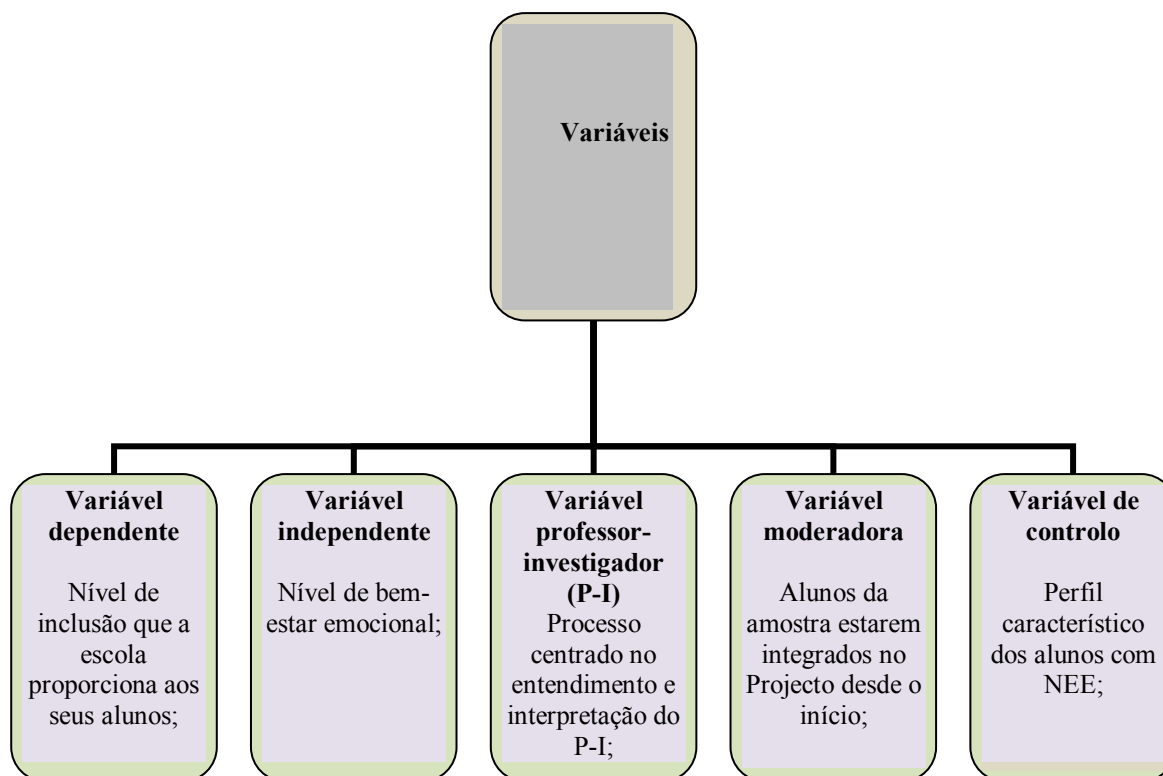
1.1 – Variáveis

A riqueza dos processos, relações e interacções na escola são complexas, multifacetadas e multicausais, sendo difícil estabelecer relações causa/efeito e definir as variáveis da investigação. Acresce a esta complexidade do objecto de estudo, o modelo investigação-acção em que a mesma pessoa é em simultâneo actor e investigador da sua prática, em que “... aceptan la influencia tanto de la ciencia como de la experiencia personal; utilizan su personalidad como un instrumento” (Olabuénaga, 2003, p.15).

Houve cuidados acrescidos na forma como se interpretou e captou o sentido das coisas, para conseguir o distanciamento necessário à objectividade e coerência exigida à tarefa científica.

Para fazer face às dificuldades expressas, procedeu-se à definição de um conjunto de cinco variáveis constantes da figura 1 (página seguinte). Estas facilitaram a compreensão dos pontos de vista dos alunos e o impacto do *Projecto* em termos das condições de remoção de barreiras e da promoção da inclusão.

Figura 1



A complexidade do *Projecto* em análise pressupõe a definição rigorosa das variáveis, tal como inscrito na figura 2. Foram consideradas as variáveis identificadas na compreensão dos resultados, de forma a permitir estabelecer uma válida relação entre a variável dependente e variável independente, a saber:

- **Variável dependente** – nível de inclusão que a escola proporciona aos seus alunos, como resultado dos dados da investigação obtidos através de critérios objectivos e da escala definida no Index para a Inclusão (2002).
- **Variável independente** – nível de bem-estar emocional, aspecto que, embora independente dos procedimentos da investigação, permitiu aferir o auto-conceito, compreender o impacto do *Projecto* e perceber que mudança deve a escola operar para ascender a um nível superior de inclusão.
- **Variável professor-investigador (P-I)** – papel do professor-investigador, em que o processo é muito centrado no entendimento. Esta variável foi considerada, dado que o professor pela dupla função que assume pode influenciar o que estuda. Neste caso, a investigação incidiu essencialmente no ponto de vista dos alunos e em análise esteve não só o trabalho do P-I mas de toda uma Equipa Pedagógica.

- **Variável moderadora** - alunos integrados no *Projecto* desde o início. Sentiu-se necessidade de definir esta variável para circunscrever os sujeitos da amostra. Permitiu limitar o número de sujeitos, facilitando o processo e dando alguma garantia de que teriam o conhecimento suficiente para se pronunciar.

- **Variável de controlo** - perfil característico dos alunos com NEE. Para avaliar o auto-conceito, o nível de bem-estar emocional e de implicação foram consideradas fragilidades pessoais adicionais que podem influenciar os resultados e que não terão de todo a ver com as circunstâncias do contexto. Não as considerar poderia subverter os resultados relativamente ao nível de inclusão, induzindo em conclusões erradas.

1.1.1- Definição operacional das variáveis

Situando-se o estudo num campo de investigação visivelmente amplo, cujas variáveis e hipóteses a testar são abrangentes, considera-se pertinente clarificar os conceitos de referência:

Auto-conceito

Constitui a percepção que os indivíduos têm de si mesmos, no plano das competências cognitivas, sociais e de criatividade, que vão influenciar os respectivos comportamentos nos vários contextos de vida (Faria, 2002).

O auto-conceito é um constructo multidimensional susceptível de desenvolvimento, que engloba carácter tanto avaliativo como descritivo.

Bem-estar emocional

Estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior: sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia (Portugal & Laevers, 2010).

Neste sentido, o contexto, por sua vez corresponde às suas necessidades, o que promove um auto-conceito positivo e de bem-estar, garantindo a saúde emocional.

Implicação

Qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse, fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia (Portugal & Laevers, 2010).

Implicação é uma dimensão da actividade que vai desde nenhuma actividade até experiência intensa.

Nível de inclusão

É uma dimensão que assegura que a inclusão penetre em todos os planos da escola e a resposta educativa responda à diversidade dos alunos, constituindo um suporte de sucesso para todos (Booth & Ainscow, 2002). Resulta de três dimensões do desenvolvimento das escolas, relacionadas entre si, designadamente, criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas.

O Projecto Educativo de Escola constitui-se o organizador de uma comunidade segura, receptiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, expressando bom nível de inclusão. Este é o documento central e estruturante de uma escola de qualidade, que segundo Morgado (2004) é aquela que potencia o desenvolvimento integral de todos os alunos; estimula a participação e satisfação de toda a comunidade; promove o desenvolvimento dos professores e que responde às características, ao que se acrescenta, e às expectativas dos alunos que acolhe.

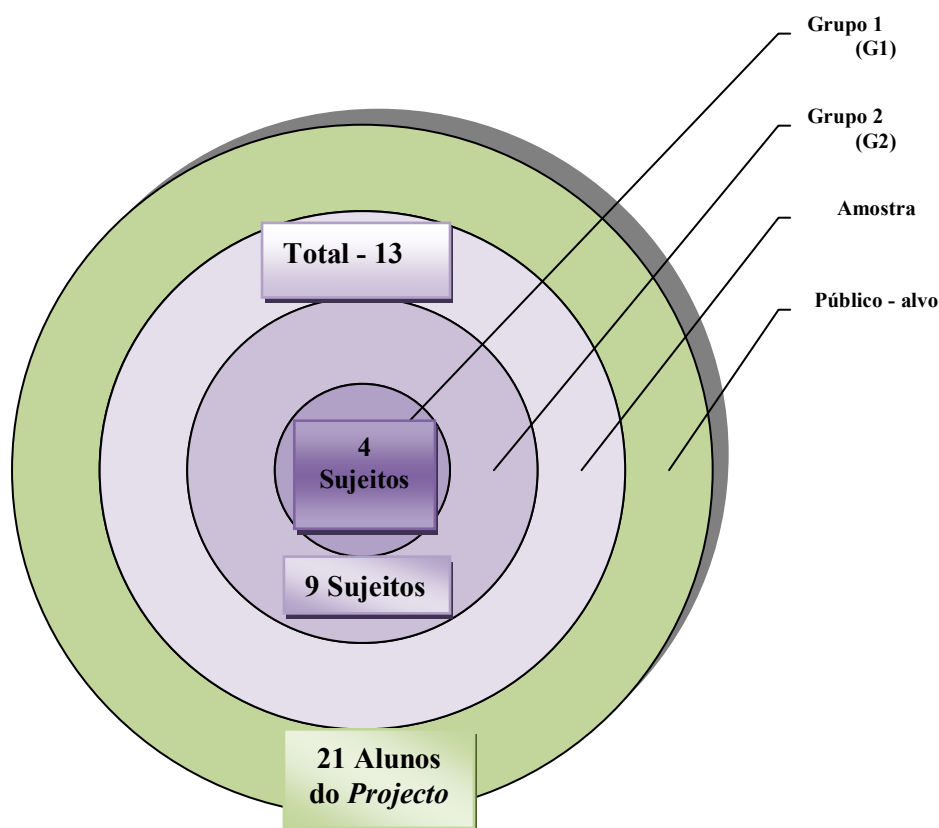
1.2- Público – alvo e amostra

O público-alvo ou população deste trabalho emergiu da definição da problemática a estudar - os alunos de CEI que beneficiam do *Projecto* em análise, por serem os que poderão usufruir dos novos conhecimentos pedagógicos advindos da investigação. Numa perspectiva ainda mais alargada, os alunos da escola serão os destinatários da resposta encontrada.

De um total de 21 alunos que integram actualmente o *Projecto*, seleccionaram-se como amostra 13 sujeitos. Destes, 12 por dele beneficiarem desde o seu início (2008/2009) e um outro sujeito que foi incluído no ano lectivo 2010/2011. Este último foi considerado na

amostra por questões de distribuição de serviço do investigador. É uma criança do 5º ano que por mudança de ciclo passou a integrar o grupo de trabalho atribuído ao docente. Deste modo, a amostra é composta por sete rapazes e seis raparigas, com idades compreendidas entre os onze e os dezassete anos, que frequentam o segundo e o terceiro ciclos. Face ao universo, é uma amostra com um número significativo de sujeitos, representativa do grupo dado que tem todas as características da população em relação a género, idade e nível de ensino. A selecção não foi aleatória por se respeitar o critério geral de integração no *Projecto* desde o seu início. Considera-se ser uma amostra não-probabilística e propositada, segundo a classificação de Sousa (2005), pois procuraram-se sujeitos que reunissem as características específicas indispensáveis. Restringiu-se a acção a esta amostra para ser mais operacional. Tornar-se-ia excessivamente exaustivo e incomportável alargar a investigação a todo o grupo, dado o curto tempo de que se dispunha para aplicar uma metodologia de investigação-acção. Observe-se tabela síntese do público-alvo e da amostra, na figura 2.

Figura 2 - Público-alvo e amostra



2 – Procedimentos

A planificação do estudo e a definição dos procedimentos teve subjacente a consciência de que a medição em educação é bastante complexa e até difícil. No sentido de tentar ultrapassar esta dificuldade, utilizou-se um conjunto diversificado de procedimentos para cruzar dados e fazer convergir processos, técnicas e instrumentos diferentes.

Corresponder ao modelo de investigação – acção, pressupõe fazer um estudo essencialmente qualitativo. No entanto, para imprimir rigor, necessitou-se mensurar os dados, perceber incidências, regularidades, abrangência e particularidades o que mais facilmente se identifica através de processos quantitativos. Seguindo a proposta de Estrela (1994), cumpriu-se, na primeira fase o **Modelo de Análise e Síntese de Dados de Estrutura (M.A.S.D./E.)** e as etapas identificadas na Tabela 1.

Tabela 1- Fase I de análise e síntese

Etapas	Objectivos específicos	Processo	Instrumentos de análise e de síntese	Modelos de recolha	Responsável pela acção	Data
1ª	- Recolher dados de ordem administrativa e escolar;	Consulta de dados do processo individual dos alunos e documentos do <i>Projecto</i> .	Ficha do aluno Ficha de síntese de dados	Quadro de registo	Docente -mestranda	1º Período
2ª	- Recolher dados dos serviços de apoio aos alunos;	(O mesmo da etapa anterior)	(Os mesmos da etapa anterior)	(O mesmo da etapa anterior)		
3ª	- Identificar elementos que caracterizem a inserção do aluno na escola, na família e na sociedade;	Consulta de dados do processo individual do aluno e de documentos do <i>Projecto</i> Conversa com os alunos, técnicos e família.	Ficha de síntese de dados Notas	Quadro de registo Notas de campo		
4ª	- Identificar a estrutura do <i>Projecto</i>	Consulta do Dossier do <i>Projecto</i>	Ficha de síntese de dados	Quadro de registo		

Seguindo a proposta de Estrela (1994), adoptaram-se, nos procedimentos iniciais, técnicas e instrumentos de recolha quantitativa de dados que se descrevem, em ponto posterior. Consideraram-se processos centrais da acção a observação e a pesquisa documental. Sublinha-se, por um lado, à semelhança de Flick (2005) a importância da tarefa de registo e por outro lado a pertinência do registo de notas de campo e de incidentes críticos. As acções desenvolvidas ao longo da fase II foram planificadas e implementadas, seguindo o **Modelo de Recolha de Dados de Dinâmica (M.R.D./D.)** proposto por Estrela (1994).

Tabela2 - Fase II de análise e síntese

Etapas	Objectivos específicos	Processo	Instrumentos de análise e de síntese	Modelos de recolha	Responsável pela acção	Data
1 ^a	Recolher as perspectivas dos alunos sobre o <i>Projecto</i> , o bem-estar emocional, o nível de implicação e o grau de inclusão;	Entrevista “Focus Group” – grupo 1 Inquérito por questionário (a alunos - grupo 2, pares, docentes, encarregados de educação)	Ficha de transcrição Ficha de registo síntese Gráficos comparativos	Guião de entrevista Questionário		
2 ^a	Recolher dados sobre comportamentos, situações e suas relações;	Inquérito por questionário a professores, família e colegas de turma	Ficha de registo síntese Gráfico de dados	(os mesmos da etapa anterior)	Docente -mestranda	2º período
3 ^a	Definir pontos fortes e constrangimentos do Projecto;	Análise de conteúdo	Ficha de síntese de dados Notas	Quadro de registo Notas de campo		
4 ^a	Avaliar o nível de inclusão	Apreciação do Bem-estar Emocional e Implicação	Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)	Registo individual Gráfico - síntese		

Usaram-se instrumentos preferencialmente aferidos, ajustados ao objectivo específico do estudo e às circunstâncias, considerando o contexto com as suas especificidades, o papel do P-I e o público-alvo.

Acrescenta-se que os dados foram analisados em momento próprio com docentes e técnicos directamente envolvidos. Procurou-se a articulação e conjugação de procedimentos “entre o plano descritivo (ou da objectividade) e o plano do interpretativo (ou da construtividade)” (Estrela, 1994, p.259) para que estes planos se pudessem controlar mutuamente, imprimindo verdade e validade aos dados e à sua compreensão.

Nesta fase, enveredou-se por procedimentos dinâmicos que permitissem passar do plano quantitativo ao qualitativo, base de posterior interpretação e análise, sendo a entrevista uma parte importante deste processo. Era objectivo recolher dados que possibilitassem conhecer os elementos constitutivos da estrutura do *Projecto* e a entrevista *Focus Group* vídeo gravada e a aplicação de inquéritos permitiram registar as acções e interacções.

O uso do questionário, em particular, decorreu da necessidade de recolher informação adicional para chegar às percepções daqueles que não fazem parte integrante e directa do microcontexto, mas que são elementos importantes para a compreensão da problemática. Estes permitiram, de forma simples e prática, recolher um alargado conjunto de informações que, por garantirem o anonimato, pressupõem autenticidade nas respostas.

2.1- Instrumentos de Pesquisa

O objectivo geral do estudo era avaliar o impacto do *Projecto* na perspectiva dos alunos e analisar em que medida este corresponde aos princípios da Educação Inclusiva. A literatura consultada adverte para a importância dos instrumentos a aplicar numa investigação de cariz qualitativo, dado constituírem-se ferramentas da investigação e deles depender a validade e a garantia do valor das respostas. Como afirma Sousa (2009) “se as variáveis não são medidas com rigor, a investigação perde o seu valor” (p.181).

Referiu-se, anteriormente, o uso de instrumentos diversificados, tanto qualitativos como quantitativos, designadamente, questionários, guiões de entrevista, vídeo gravação, aplicação de escalas, notas de campo, registo de incidentes, grelhas de registo de recolha de dados documentais e grelhas de análise de conteúdo.

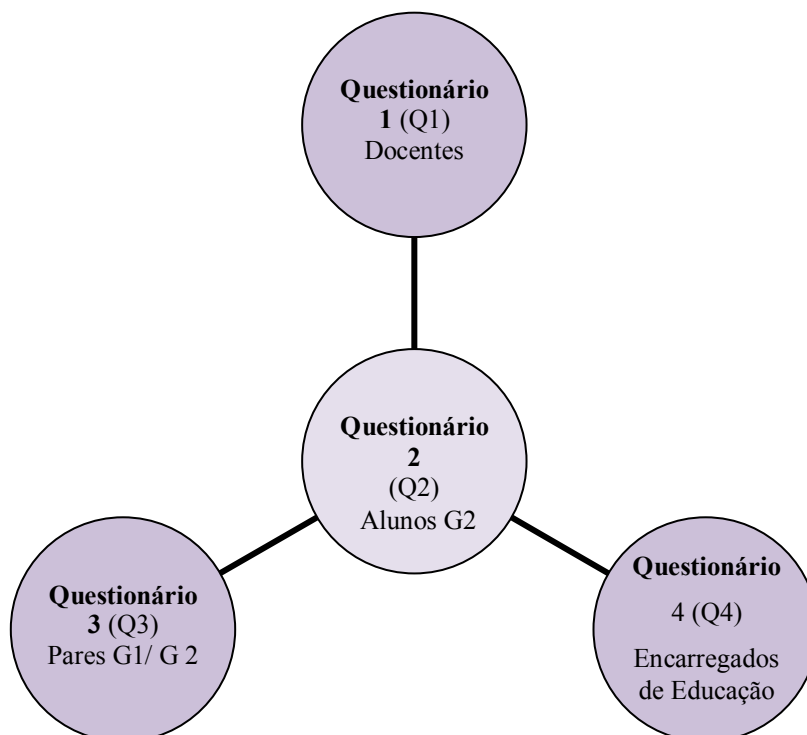
Assim, após uma primeira fase de recolha de dados documentais, implementaram-se dois procedimentos: realização de entrevista ao grupo 1 e aplicação de questionários de opinião

e de satisfação ao grupo 2 e a outros sujeitos do contexto (docentes, pares, encarregados de educação).

A entrevista permite perceber o grau de satisfação, opiniões e razões. Um painel de entrevista poderá fornecer uma maior riqueza de dados, mais espontâneos e a própria dinâmica do grupo, expressões e comportamentos serão informação adicional.

Relativamente à utilização da entrevista, e face às características do grupo, foi necessário fazer uma entrevista prévia que lhes permitisse compreender o que se iria passar e quais os objectivos. A exemplificação e experimentação, por um lado, são procedimentos facilitadores para estes alunos perceberem o que se espera e ajustarem o comportamento, correspondendo melhor ao objectivo. Por outro lado, o investigador teve oportunidade de testar aspectos técnicos, perceber a atitude dos alunos, se efusiva ou mais recatada, perante esta nova experiência e ainda a dinâmica enquanto grupo. A entrevista prévia durou cerca de sete minutos e a entrevista propriamente dita, cerca de 25 minutos. A técnica de entrevista a que se recorreu foi a de “Focus Group”.

No que reporta aos questionários, estes foram aplicados do seguinte modo:



Os questionários e os guiões da entrevista prévia e da entrevista principal foram elaborados com base em Booth & Ainscow na sua publicação - *Index para a inclusão – Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (Versão Portuguesa) que é o referencial para avaliação da educação inclusiva. Usaram-se ainda as *Escala de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação* (Portugal & Laevers, 2010). Tanto pela experiência como pela informação recolhida na revisão bibliográfica, percebe-se que “a criação de um instrumento de medida para investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção ...” (Sousa, 2009, p.182).

Complementarmente, recorreu-se a meios técnicos auxiliares como a vídeo gravação, o uso de notas de campo, o registo de incidentes e a grelhas estruturadas de registo.

A vídeo gravação serviu para transpor no espaço e no tempo a percepção, a emoção e o ponto de vista dos alunos, acerca do *Projecto* em análise. O recurso a esta técnica resultou da necessidade de superar os constrangimentos da aplicação da técnica de entrevista. Sousa (2009) corrobora este parecer ao afirmar que “acções, atitudes, comportamentos, relações, verbalizações, deslocações, mímicas e todos os outros acontecimentos que possam ter sucedido durante o período que se videogravou, ficam fielmente registados, podendo ser posteriormente revistos e analisados pelos investigadores” (p.200).

O Registo de Incidentes Críticos foi elaborado com o intuito de averbar as situações em que explicitamente os alunos rejeitavam a ida para a sala de aula, com a turma dado que este aspecto se inscrevia nas questões-prévias. Entende-se que a listagem das situações, as circunstâncias e os sujeitos em causa permitem identificar regularidades e perceber factores de rejeição. A sua análise fornece eventuais indicadores de razões explicativas desta resistência à integração na turma – a questão de partida.

2.1.1- Entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados utilizada na investigação que permitiu medir, em função das experiências vividas, o que os alunos sentem, sabem, pensam e as expectativas que os movem. A opção pela entrevista tem a ver com as indicações da literatura consultada e com os objectivos de captar a perspectiva dos alunos na sua dimensão total – objecto e agente de formação – sendo a técnica considerada como um processo “...que permite ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de

reflexão muito ricos e matizados” (Quivy, 2008, p.192). O contacto entre entrevistador e entrevistado permite uma verdadeira troca.

A variante da técnica de entrevista utilizada – Entrevista Focalizada em Grupo (Focus Group), “...é uma modalidade de entrevista semi-estruturada que tem por objectivo analisar o impacto de um acontecimento ou de uma experiência precisa sobre aqueles que a eles assistiram ou que neles participaram; daí o seu nome.” Quivy (2008, p.192). É uma técnica mais divulgada nos últimos anos, que serviu originariamente estudos de mercado. Tem sido usada na investigação em educação pela corrente recente da “... pedagogia da participação que reconhece à criança um papel activo na co-construção do conhecimento sobre a infância” (Oliveira-Formosinho cit in Máximo-Esteves, 2008, p.99).

A planificação em função dos objectivos e o preparar dos itens da entrevista são acções centrais no processo investigativo. Tuckman, (2005) considera que a mais-valia da entrevista é “... obter os dados desejados com a máxima eficácia e a mínima distorção” (p.348). Procurou-se elaborar o guião da entrevista, de modo estruturado, para maximizar a informação a obter em função do tempo disponível. Atendeu-se a quem se ia entrevistar, seleccionando cuidadosamente o processo e ajustando a linguagem. Os objectivos estavam presentes mas procurou-se ser suficientemente flexível para fazer face aos imprevistos.

Quanto à sua natureza, a entrevista realizada foi semi-estruturada, havendo certa orientação definida pelo guião. Esperava-se que o grupo de entrevistados fosse definindo o rumo com as suas perspectivas e opiniões, cabendo ao entrevistador intervir nos momentos de dispersão do grupo para retomar de novo o foco da análise – as suas percepções, opiniões e perspectivas sobre a vida escolar em geral e a vivência do *Projecto*, em particular.

2.1.2 Questionários

A aplicação de questionários, tal como a técnica de entrevista, é um procedimento de inquérito que serve o propósito de recolher pareceres e representações de distintos sujeitos. Existe uma ampla variedade de questionários, sendo consensual, no que respeita à sua elaboração, que não existe um método padrão de os elaborar, devendo presidir à sua estruturação a adequação aos fins a que se destinam.

O questionário é considerado por autores de referência como Bell, (2002) e Sousa, (2005), um bom instrumento de colheita de informação pelas vantagens que apresenta na obtenção

e tratamento de dados concretos, recolhidos de forma indirecta, junto de um grande número de pessoas.

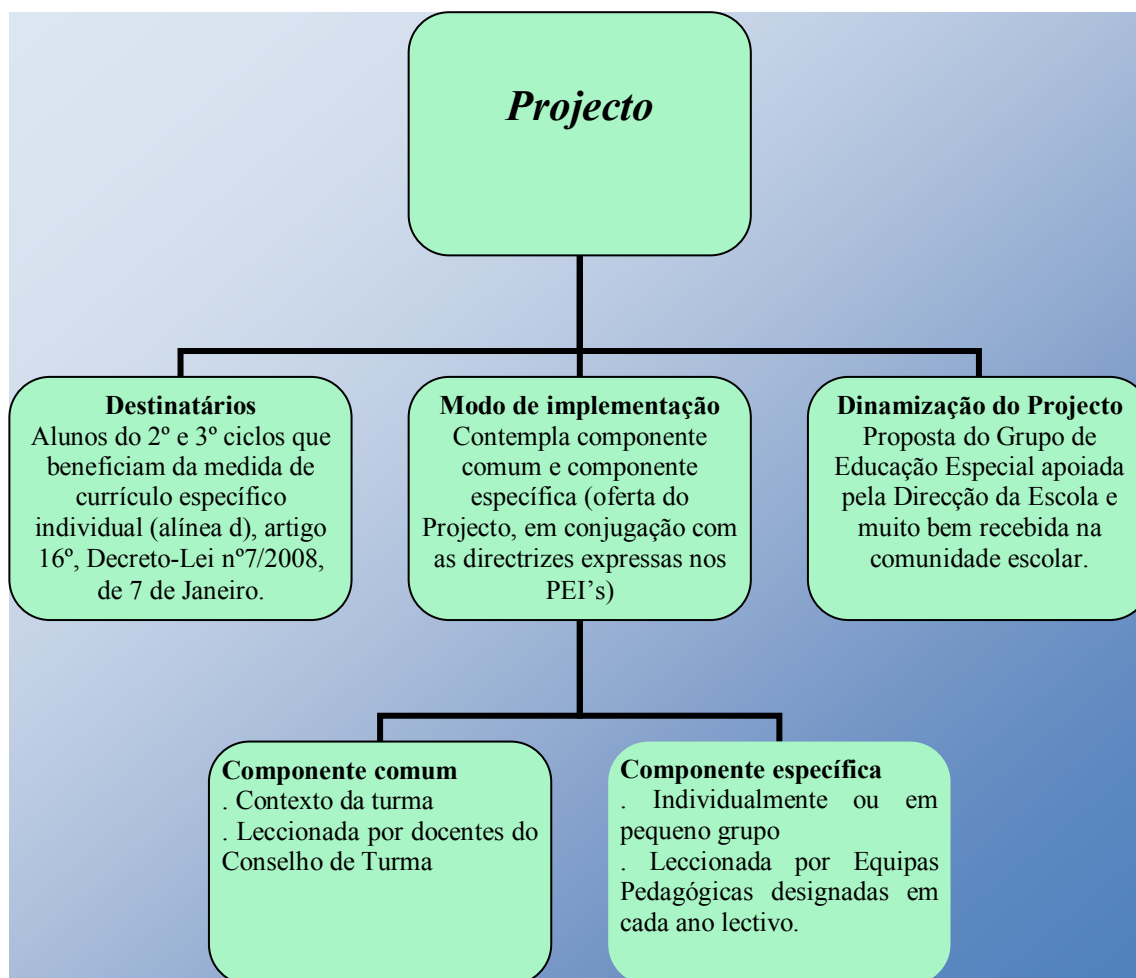
É um instrumento mais associado a investigações de carácter quantitativo do que qualitativo, porém, tal como referimos em ponto anterior, deram um bom contributo ao presente estudo, embora seja, por princípio qualitativo.

Respeitaram-se algumas regras básicas aquando da sua elaboração e administração, das quais se destaca o facto da construção se basear em documentos já validados.

Na sequência do exposto e concordando que este tipo de instrumento, tal como refere Sousa (2005), está particularmente indicado na recolha de “opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais” (p.204) afigurou-se pertinente a sua utilização no presente estudo, tendo em conta os objectivos delineados.

3 - Caracterização do Projecto

O *Projecto* cuja designação interna, por questões éticas não se explicita, destina-se a crianças/jovens que usufruem de medidas de educação especial e em particular aos que cumprem um CEI.



Para simplificação dá-se destaque à medida de CEI, visto surgir para ser facilitadora da eficácia pedagógica na construção e operacionalização do currículo. Os alunos beneficiam de todas as medidas descritas nos seus PEI's e referidas aquando da caracterização individual dos sujeitos da amostra. Observe-se a síntese dos aspectos centrais do *Projecto*.

Tabela 3- Síntese de caracterização do Projecto

Componentes	Descrição
Estrutura	Foram definidos princípios relativamente a resultados e ao processo; objectivos gerais e específicos e o desenho curricular para cada um dos ciclos (consultar anexo II); identificaram-se os resultados esperados.
Princípios subjacentes	<p>1- Em termos de resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir desenvolver competências essenciais à participação; - Preparar para a vida autónoma e integrada; - Capacitar os alunos nas áreas do Desenvolvimento Pessoal e Social e de adaptação ao meio laboral. <p>2- Em termos de processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corresponder às directrizes dos currículos funcionais; - Desenvolver-se em contextos educativos diversos: percurso mais próximo do comum no 2ºciclo (mais tempos na turma); - Aumento da especificidade dos contextos e das tarefas no 3ºciclo (mais tempo nas aulas da componente específica); - Contextos educativos exteriores (Plano Individual de Transição); - Respeitar a idade cronológica (fazem parte das turmas do seu grupo de idades), perfil e características pessoais, sendo reconhecidos como pares; - Respeitar a individualidade: ensino/aprendizagem diferenciados; <p>Cumprimento das directrizes do Programa Educativo Individual.</p>
Objectivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades; - Preparação para a integração em cursos de formação profissional ou para uma transição da escola para a vida pós-escolar de crianças e jovens de currículo específico individual.
Resultados Esperados	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhum caso de abandono escolar; - Diminuir o absentismo; - Todos os alunos cumprirem a maior parte dos critérios previstos no seu PEI. - Todos os alunos vivenciarem um espaço de formação em contexto exterior à escola; - Garantir o despiste vocacional à maior parte dos alunos;
Avaliação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Formativa, sistemática e reguladora; - Beneficiam de critérios de avaliação específicos, previstos no enquadramento legal vigente. - Os critérios específicos e as adequações no processo de avaliação estão descritos nos respectivos PEI's e no documento dos critérios gerais da escola. - Áreas da componente comum, a avaliação é quantitativa, respeitando as adequações previstas, carecendo de uma apreciação qualitativa da progressão do aluno, a registar na folha de informação aos encarregados de educação - Registo síntese de resultados dos alunos (anexo II). - Valorização da hetero e auto-avaliação (anexo II). - Áreas da componente específica e áreas curriculares não disciplinares, a avaliação é qualitativa, usando-se a menção de Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem. - Coeficiente de ponderação: atribuída uma percentagem de 60% a atitudes e valores e 40% a capacidades e conhecimentos.
Avaliação do Projecto	<ul style="list-style-type: none"> - Periodicidade anual e relatório de acompanhamento trimestral ; - Registos trimestrais e análise dos resultados dos alunos tanto na componente comum como específica (Equipas Pedagógicas e Conselhos de Turma); - Os relatórios de acompanhamento e os anuais são apresentados em Conselho Pedagógico (integram sugestões de melhoria ou de ajuste do modelo, que versam desde os critérios de constituição dos grupos, a áreas curriculares, propostas de acompanhamentos técnicos, critérios para elaboração e distribuição de horários, adequação de recursos materiais, equipamentos e recursos humanos). - Avaliação final com aplicação de inquéritos de satisfação, análise documental e elaboração de relatório que serve de base à elaboração de uma proposta de plano de melhoria.

A concretização dos resultados esperados tem sido o principal indicador da eficácia do *Projecto*. Foi necessário reformular o aspecto de vivenciarem um espaço de formação exterior à escola.

Este resultado relacionava-se com a implementação dos Planos Individuais de Transição (PIT) (a iniciar três anos antes do final da escolaridade) em complemento dos Programas (artº14º, Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro). A concretização, no início do *Projecto*, seria a partir dos 12 anos, para uma escolaridade até aos 15 anos. No presente é a partir dos 15 anos, resultando da alteração da idade limite da escolaridade para os 18 anos.

3.1 - Plano curricular

Acrescente-se à caracterização anterior, análise mais detalhada aos princípios e opções tomadas na definição do plano curricular do *Projecto*. O desenho curricular de cada aluno respeita o perfil, interesses, expectativas e directrizes do PEI e engloba uma componente comum e uma componente específica, conforme matriz curricular em anexo II. A definição da matriz curricular e dos conteúdos programáticos teve subjacente a importância dos currículos específicos entroncarem na estrutura curricular prevista para o Ensino Básico. A possibilidade de gestão curricular diferenciada é sublinhada por Morgado (1999), advertindo para o risco da definição de diferentes estruturas curriculares colocar em causa os princípios sociais, éticos e morais em que assenta a Educação Inclusiva.

Na componente comum, todos os alunos acompanham a turma em Formação Cívica e Área de *Projecto*. Os alunos do 2ºciclo, sempre que é viável, integram a aula de Língua Estrangeira, por ser iniciação e pelo sentido de formação para a actualidade e para a globalização. A frequência de Língua Portuguesa está prevista, principalmente, nas actividades do Plano Nacional de Leitura.

Os alunos do 3ºciclo, além de participarem em Formação Cívica e Área de *Projecto*, frequentam tempos de História e Geografia por se constituírem contextos facilitadores do alargamento do conhecimento do mundo, da construção da consciência cívica e do sentido de cidadania.

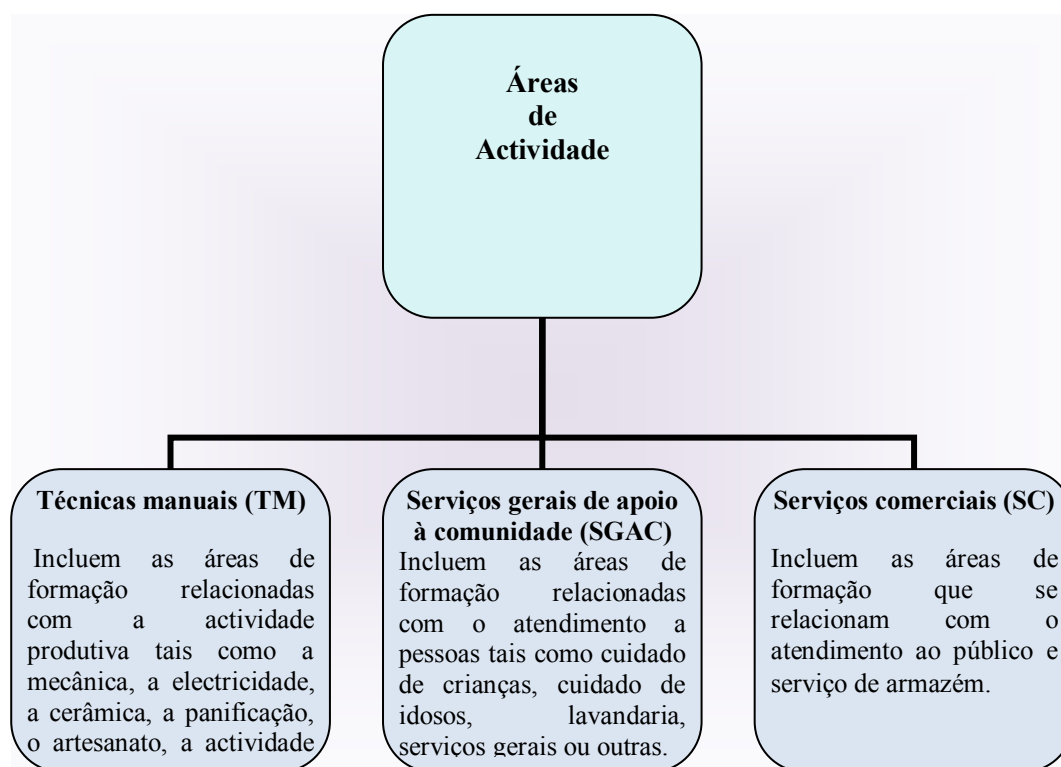
A nível da componente específica, propõe-se que todos tenham Formação Pessoal e TIC. A primeira, pela centralidade que é dada ao desenvolvimento de competências pessoais, a segunda, quer pela motivação, quer por se constituir uma válida ferramenta de

aprendizagem, para responder aos imperativos de vida actuais. As áreas de Desenvolvimento Pessoal e Social – Comunicação e Interação e Percepção, Orientação e Cálculo são leccionadas pelos docentes de Educação Especial o que lhes permite trabalhar competências específicas e conteúdos funcionais de Língua Portuguesa e Matemática.

Os alunos do 9ºano, consoante a situação, podem frequentar o programa de Orientação Escolar e Profissional com os colegas da turma. Acrescente-se que, tal como para os outros, é facultativo.

A formação geral da componente específica é direccionada também para aspectos do desenvolvimento e expressão corporal e artístico, autonomia e independência, disponibilizando-se Expressão Musical, Actividade Expressiva e Desportiva, Actividades de Vida Diária, Higiene e Saúde, por exemplo.

As áreas mais técnicas como Modelagem, Artesanato, Técnicas Manuais ou Área Tecnológica potenciam a sua integração numa das três áreas de actividade seguintes:



Para complementar esta formação são dinamizadas actividades de enriquecimento curricular um clube e desporto escolar também adaptado (Boccia) que vão ao encontro da dimensão da recreação e do lazer.

3.2- Equipas Pedagógicas

As Equipas Pedagógicas são centrais na operacionalização do *Projecto*, sendo formadas pelos professores que leccionam as áreas da componente específica aos diferentes grupos de alunos. Incluem a psicóloga e os docentes de Educação Especial.

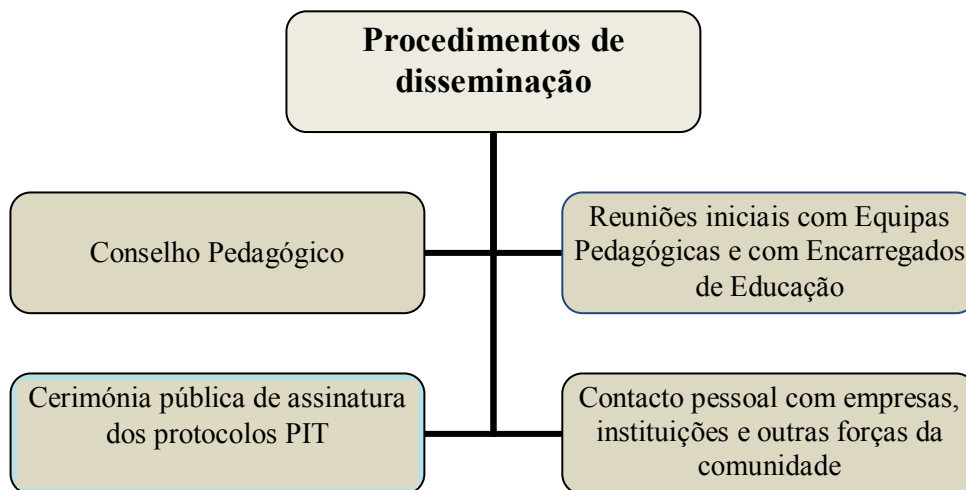
Estas Equipas elaboram os planos curriculares de referência para cada área, usando o modelo em anexo II deste trabalho. Estes planos servem de base aos planos curriculares individuais que cada docente elaborará, tendo em consideração os respectivos PEI's.

As Equipas reúnem no início do ano lectivo para preparar o trabalho e em todos os momentos de avaliação, antecipando os Conselhos de Turma. Os docentes preenchem uma grelha síntese de avaliação trimestral de cada aluno a analisar na reunião (modelo em anexo II), que os docentes de educação especial apresentam nos citados conselhos. Finaliza-se o registo com os dados adicionais das áreas/disciplinas da componente comum. O documento é facultado ao encarregado de educação.

Das reuniões é elaborada uma acta em que constam as informações, uma apreciação de cada aluno relativamente a aproveitamento, comportamento, evolução e atenção especial a considerar nos períodos subsequentes. São ainda registados os constrangimentos sentidos e as sugestões a integrar numa proposta de melhoria para aumento da eficácia do *Projecto*.

3.3 – Divulgação do *Projecto*

No *Projecto* há procedimentos recorrentes que se constituem formas de divulgação e de disseminação. Além de processos informais característicos deste modo de operacionalizar as respostas na escola, destacam-se os quatro processos formais abaixo identificados.



4- Registo de dados

Os dados constantes deste relatório resultam da aplicação dos modelos de análise e síntese de Estrela (1994): M.A.S.D./E. (Dados de Estrutura) e M.R.D./D. (Dados de Dinâmica).

Em relação aos dados de estrutura, apresenta-se na tabela seguinte uma síntese que pretende relembrar a caracterização dos sujeitos da amostra em termos de idade, sexo, situação escolar e preferência por área do projecto.

Tabela 4 - Síntese de dados dos alunos

Idade					Sexo		Ano				Preferência por área			Total
11	14	15	16	17	Fem.	Masc.	5º	7º	8º	9º	TM	SAC	SC	13
1	5	3	3	1	6	7	1	1	8	3	8	3	2	

Recorde-se que para facilitar o processo de investigação estes alunos foram divididos em dois grupos: o grupo 1 (G1) e o grupo 2 (G2). Foi realizada entrevista ao G1 e aplicado questionário ao G2. A informação foi condensada em tabelas (modelo da tabela 5) que sintetizam os dados individuais dos treze alunos. Os resultados integrais da pesquisa documental estão em anexo III.

Tabela 5- Modelo de registo do perfil dos alunos (G1e G2)

Etapas		Dados			
1ª Etapa	Dados de ordem administrativa e referência a CIF- CJ	a) Identificação do aluno Código de identificação Data de nascimento Informação escolar (ciclo, ano, turma) Classificação de género			
		b) Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)			
2ª Etapa	Histórico e dados do contexto	c) Dados pessoais significativos (todos os dados que não se enquadram nos outros parâmetros e que ajudam na compreensão do perfil: especificidades físicas, gostos, expectativas, modo específico de actuar...).			
		d) Medidas educativas específicas			
3ª Etapa	Caracterização e perfil individual	e) Apoios Técnicos			
		a) Histórico (informações do percurso escolar; aspectos pessoais facilitadores da compreensão da problemática e do diagnóstico)			
		b) Contexto familiar (identifica a estrutura da família e dá informações relevantes da dinâmica)			
		c) Contextos educativos (identifica o contexto em que se desenvolvem as estratégias previstas no PEI, acrescidas dos contextos de ocupação dos tempos livres e de lazer)			
		a) Atitudes			
		b) Comportamentos			
		c) Competências			
Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
Bem-estar emocional			Implicação		
Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade		Nível	Concentração		Nível
Flexibilidade			Energia		
Auto-confiança e auto-estima			Complexidade e criatividade		
Assertividade			Expressão facial e postura		
Vitalidade			Persistência		
Tranquilidade			Precisão		
Alegria			Tempo de reacção		
Ligação ao mundo			Expressão verbal		
			Satisfação		

Estas tabelas resumem os dados recolhidos nas três etapas identificadas, sendo que na primeira foram colectados dados de ordem administrativa e escolar, medidas de regime educativo, apoios técnicos e dados pessoais significativos. Na segunda etapa, dados do seu histórico, do contexto familiar e escolar, ver tabela 6.

Tabela 6- Síntese dos dados individuais

Tipologia das NEE	Nº casos	Medidas de REE	Nº casos	Apoio técnico	Nº casos	Dados Pessoais	Nº casos
Cognitivas	8	Apoio Ped. Personalizado	13	Educação Especial	13	Famílias reconstituídas	2
Emocionais	4	CEI	13	Psicologia	13	Famílias monoparentais	5
Neuromusculo-esqueléticas	1	Adequações proc. avaliação	13	Técnico de Acompanhamento ao PIT	5	Processo na CPCJ	4
		Adequações nº alunos/ turma	13	Fisioterapia	2	Alunos com retenções	13
		PIT	7	Terapia da Fala	3	Prática desportiva	11
				Serviço Social	4		
				Serviço de Saúde	7		

Na terceira etapa, fez-se o registo e caracterização do perfil individual em termos de atitudes, comportamentos e competências, fazendo-se a apreciação do bem-estar emocional e da implicação com base nas escalas da abordagem experiencial. Estes foram usados na construção do gráfico global e permitiram, numa fase posterior, ajuizar sobre o auto-conceito que cada um apresenta.

Ao aplicar-se estas escalas, adaptaram-se os procedimentos e, ao invés de se identificar a incidência de indicadores, atribuiu-se pontuação a cada um dos indicadores e calculou-se a média aritmética que corresponde depois ao nível “global”. Este procedimento foi analisado com a autora do trabalho, Gabriela Portugal que considerou que não sendo previsto, não estaria incorrecto. Partilhando a perspectiva de que será uma boa forma de atender à especificidade de pessoas como os alunos com NEE, em que poderá haver significativas assimetrias entre os diversos indicadores. Os dados recolhidos confirmam esta perspectiva.

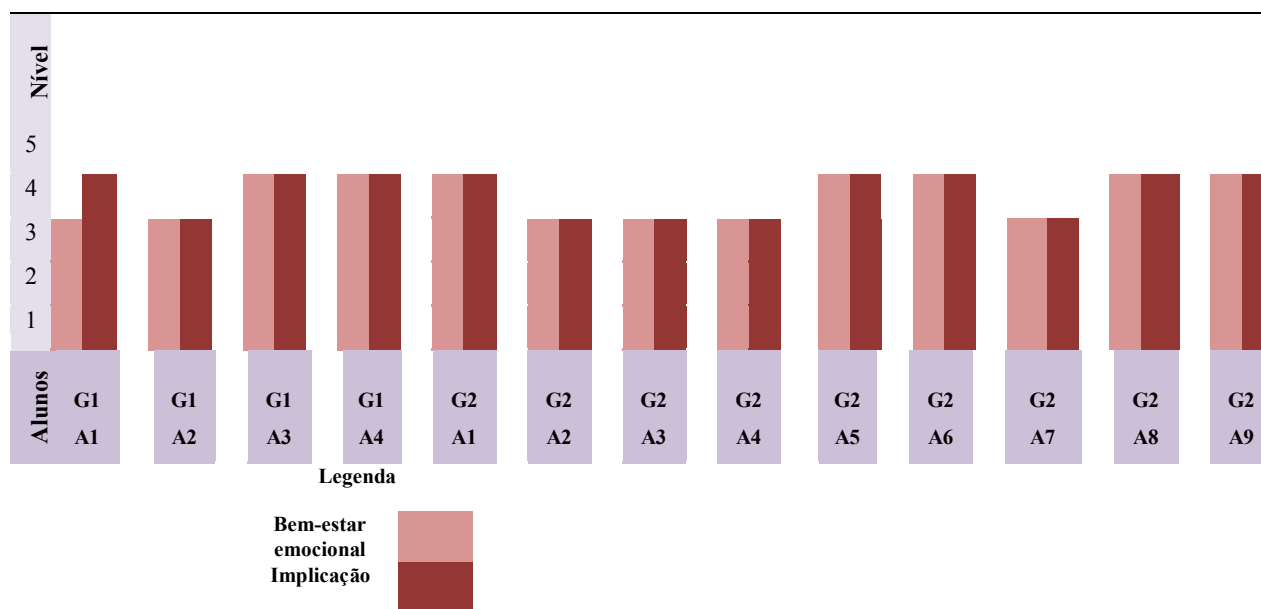
4.1- Apreciação do bem-estar emocional e da implicação

Em cada uma das tabelas de dados individuais referida e constante do anexo III, foi apresentado um registo individual e diferenciado dos estados de bem-estar emocional e de implicação que foram assumidos neste estudo como “indicadores processuais de qualidade” – assim designados pelos autores de referência.

Pela revisão bibliográfica, percebeu-se que um alto nível de bem-estar emocional é indicador da satisfação de necessidades básicas, de que o contexto, por um lado, permite ao sujeito afirmação, valores e, por outro lado, que o contexto educativo se constitui um espaço organizado e dinâmico.

Relativamente ao nível de implicação, um alto nível é indicador de que as ofertas educativas mostram qualidade do contexto e que a criança/jovem se envolve na actividade. A implicação evidencia o modo como a criança/jovem interage com as características do contexto, do docente e com as suas próprias características. Esta evidência põe a descoberto as possíveis limitações da organização e dinâmica educativa que a intervenção pedagógica deverá melhorar para potenciar o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças/jovens.

Tabela 7- Níveis de bem-estar emocional e de implicação



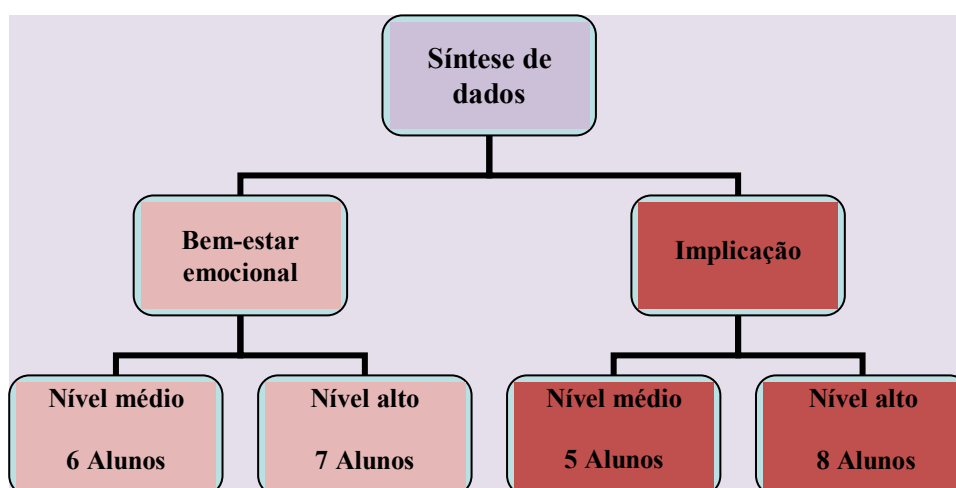
Observa-se na tabela que tanto os níveis de bem-estar emocional como os de implicação se localizam entre o nível médio (3) também designado neutro ou flutuante e o nível alto (4). Verifica-se uma incidência ligeiramente maior de indicadores nível alto. Só num caso

(aluno G1A1) é que não há coincidência entre o nível de bem-estar emocional e o nível de implicação; esta coincidência verifica-se em doze dos treze casos.

4.2 – Dados

Encontram-se descritos em pontos anteriores os procedimentos, instrumentos e modelos de registo utilizados na recolha dos dados de modo a colectar e seleccionar os mais válidos em função dos objectivos, do contexto e dos recursos disponíveis.

Houve a preocupação em preparar o processo, planificando e definindo os parâmetros para corresponder ao objectivo. Procurou-se implementar um processo dinâmico e suficientemente flexível que se tornasse eficaz e permitisse obter informação capaz de confirmar ou infirmar as hipóteses. Autores como Sousa (2009) afirmam, neste sentido, que “... há necessidade de se proceder ao seu estudo para se poder chegar a inferências que irão ou não validar as hipóteses da investigação” (p.292).



Relembre-se que o nível médio de bem-estar emocional significa que as crianças/jovens frequentemente mostram relaxamento, relativa vitalidade e autoconfiança. Considera-se que as suas relações com o mundo, com o contexto não sendo as ideais também não são negativas e muito menos alarmantes. O nível alto de bem-estar associa-se a crianças/jovens que demonstram sinais claros de satisfação e de felicidade e as suas relações com o mundo e o contexto são boas, verificando-se uma adequada satisfação das suas necessidades. Não invalida que possam manifestar ocasionais sinais de desconforto.

Por sua vez, o nível médio de implicação (3) é indicador de actividade mais ou menos continuada ou actividade sem grande intensidade. Este nível é frequentemente atribuído

nas situações em que a criança/jovem se envolve usualmente nas actividades mas com pouca intensidade. O nível alto (4) é indicador de actividade com momentos intensos. Crianças/jovens estão usualmente activas em tarefas que para si são significativas.

4.2.1- Recolha e tratamentos de dados

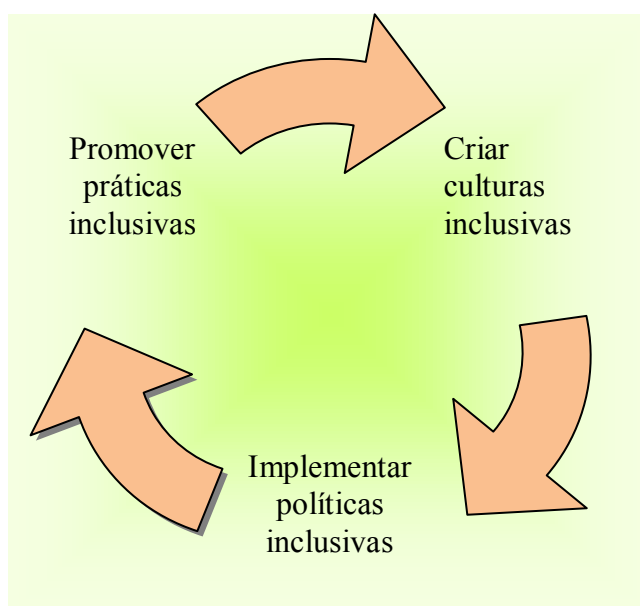
Os resultados derivam de uma acção que contemplou três fases: a primeira de preparação em que foram revistos os objectivos, definidos procedimentos, construídos ou adaptados instrumentos; a segunda de recolha propriamente dita, registando-se os dados em bruto e a terceira fase em que se procedeu ao tratamento estatístico e se construíram grelhas de análise.

1ª Fase

A análise documental permitiu sistematizar a informação disponível acerca da estrutura e funcionamento do *Projecto* e registar o perfil dos sujeitos da amostra. Além da sistematização desta informação, foi aplicada a escala de avaliação de bem-estar emocional e de implicação, já referida em ponto anterior.

Os questionários foram elaborados com base no INDEX para a inclusão anteriormente referenciado. Este guião de análise da organização e funcionamento da escola relativamente à diminuição das barreiras à aprendizagem e participação de todos os alunos, nomeadamente os que beneficiam de Currículo Específico Individual, está organizado em três dimensões, conforme a figura.

Figura 3- Culturas, políticas e práticas



Os questionários foram construídos nesta lógica tridimensional de culturas, políticas e práticas inclusivas, correspondendo a cada uma das dimensões um bloco de parâmetros (A,B,C), definindo-se três blocos distintos de questões.

Deste modo, no Q1–docentes, as questões estão organizadas nestas três dimensões ou blocos e explicitamente assinaladas no documento do questionário. Nos restantes questionários, Q2–alunos (G2), Q3- encarregados de educação e Q4-pares, a lógica que presidiu à sua construção foi a mesma, embora os blocos não estejam explicitamente assinalados. Este procedimento decorreu da intenção de simplificar o questionário, de o tornar mais “limpo” e de mais fácil compreensão e resposta ao público a que se dirige (com baixo nível de literacia).

Todos os questionários dispunham de um espaço final de resposta aberta para apresentação de propostas/preocupações em relação a prioridades para o desenvolvimento da escola inclusiva, do *Projecto* ou outras considerações que o inquirido considerasse oportunas.

A tabela seguinte permite observar a distribuição dos questionários, verificando-se que os questionários dos alunos do G2, foram todos recolhidos e tratados.

Tabela 8 - Distribuição de questionários

Sujeitos	Questionários distribuídos	Recolhidos	Tratados
Alunos G2	9	9	9
Docentes	20	20	15
Pares	15	15	15
Encarregados de Educação	13	8	8

Aos docentes foi distribuído um número muito superior (20) – todos os docentes que leccionam tempos de componente específica. Como poderia haver eventual dificuldade de recolha, não se restringiu a distribuição mas, ao invés, restringiu-se o número dos questionários tratados a cinco docentes da componente comum, cinco da componente específica e cinco das duas componentes. Pretendia-se que a amostra ficasse em número mais equilibrado dado que os alunos do grupo de referência são só nove.

Todos os questionários distribuídos aos pares (15) foram recolhidos e tratados. Dos 13 questionários distribuídos aos encarregados de educação (de cada um dos alunos da amostra) só foi possível recolher e tratar 8, os restantes não foram devolvidos.

2ª Fase

Na 2ª fase procedeu-se ao registo: informação documental, registo de incidentes, aplicação da escala para avaliação do nível de bem-estar emocional e da implicação. Registaram-se os dados à medida que foram recolhidos, tendo-se procedido até a um certo nível de análise. Os próprios instrumentos de registo implicaram categorização e classificação, obrigando à elaboração de sínteses pontuais.

Para análise dos dados recolhidos através dos inquéritos, foram construídas grelhas de análise que explicitam os três blocos e os quatro parâmetros que lhes estão respectivamente associados sendo assinalados com as alíneas a), b), c) e d). Com estas grelhas construiu-se uma tabela síntese que se pode observar na página seguinte.

Tabela 9 - Síntese de análise dos resultados

Parâmetros	Blocos			Questionários							
	Bloco A - Criar Culturas Inclusivas			Q1 Docentes		Q2 Alunos		Q3 Enc.Educ		Q4 Pares	
	A1- Construir o sentido de comunidade	a) Clima de escola aberto e propício à interacção construtiva	b) A resposta aos alunos CEI é articulada e negociada	a) A1 A5 A6 A9	b) A3 A7	a) 16 21 22 24	b) 20 30	a) 1 6	b) 3 4 5 16	a) 2 3 4 12	b) 18 19
	A2- Estabelecer valores inclusivos	c) Todos os alunos são valorizados de igual forma nos diferentes contextos	d) Alunos e profissionais são apoiados e sentem-se respeitados.	c) A8 A10 A11	d) A2 A4 A12	c) 8 23 28 29	d) 4 17 28 29	c) 18 24	d) 2 23	c) 21 29	d) 6 22 26
Parâmetros	Bloco B- Implementar Acções Inclusivas			Q1		Q2		Q3		Q4	
	B1- Desenvolver a escola para todos	a) A escola manipula barreiras para potenciar competências a todos	b) O ensino é planeado para responder a todos	a) B1 B6	b) B3 B4 B9 B10	a) 5 18 19	b) 10 11 12	a) 21	b) 10 22	a) 25 30	b) 13 14 31
	B2- Organizar o apoio à diversidade	c) A acção educativa promove a integração dos alunos nos diferentes espaços escolares	d) Todas as formas de apoio são coordenadas	c) B2 B7 B8 B9	d) B5 B11	c) 25 15	d) 26	c) 9 20	d) 12	c) 8 9 7	d) 15 16
	Bloco C - Promover Práticas Inclusivas			Q1		Q2		Q3		Q4	
Parâmetros	C1- Organizar a aprendizag em	a) O Projecto corresponde às necessidades dos alunos de CEI	b) Os alunos são implicados na aprendizag m	a) C1 C4 C7 C13	b) C2 C3 C5	a) 3 7 13	b) 2	a) 7 8 13	b) 11 15	a) 7 27	b) 5 10
	C2- Mobilizar os recursos	c) Os recursos da escola e da comunidade são rentabilizados	d) Os alunos e os profissionais colaboram uns com os outros e respeitam-se	c) C11 C14	d) C6 C8 C9 C10 C12	c) 27	d) 1 6 9	c) 14 25	d) 17	c) 24 28	d) 1 4 23

As questões foram distribuídas por cada um dos quatro indicadores e os resultados parciais permitiram aferir o nível da cultura, políticas e práticas inclusivas consubstanciadas neste *Projecto* e a propósito deste *Projecto*.

Com os resultados, num primeiro momento, foram construídos gráficos circulares por questionário, sendo, posteriormente, feita uma grelha síntese que permitiu visualizar, para cada bloco, o posicionamento tendencial de cada grupo questionado.

Com os dados do Q1 – docentes, procedeu-se também à construção de um gráfico de barras para comparar o posicionamento dos docentes em função da sua circunstância educativa: docente da turma, docente da componente específica e docente da turma e da componente específica, em simultâneo.

O questionário dos docentes, além das três hipóteses de resposta comum a todos os questionários, dispunha de uma coluna designada “preciso de mais informação”. Importa perceber como tem sido o impacto da disseminação do *Projecto* na escola e verificar a necessidade de intensificar a comunicação.

Foi feito, ainda, um estudo específico do processo em termos de satisfação, visibilidade e opinião, a partir das questões que em cada um dos questionários se referiam especificamente ao *Projecto* para apurar informação mais objectiva acerca do seu contributo e validade pedagógica.

O registo dos dados da entrevista foi realizado também através de três processos. O primeiro consistiu na videogravação; o segundo na transcrição da entrevista; o terceiro na concepção e preenchimento de uma grelha de análise que permitiu seleccionar os testemunhos mais significativos da perspectiva dos entrevistados.

3ª Fase

Nesta fase, procedeu-se ao tratamento estatístico, tendo sido construídas grelhas de análise e de síntese designadas matrizes de análise. Recorreu-se ao programa informático *Excel* (*Microsoft Excel – Office Word*).

Procurou-se reduzir a multidimensionalidade das opiniões aos três blocos referidos: Criar culturas inclusivas; Implementar políticas inclusivas e Promover práticas inclusivas. Acrescentou-se um quarto bloco de análise que consistiu nas questões directamente relacionadas com o *Projecto*.

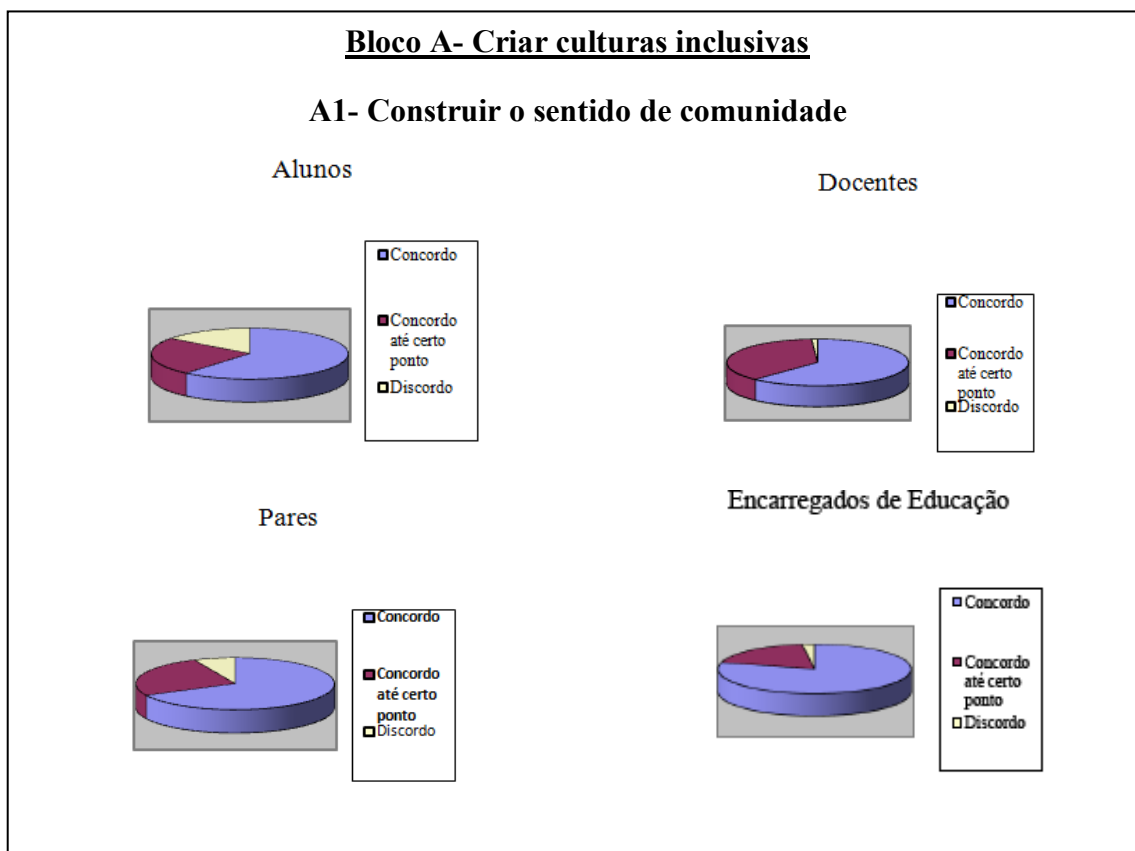
4.2.2- Apresentação de dados

Os resultados recolhidos através da aplicação de inquéritos de satisfação foram tratados por blocos, sendo feita uma análise comparativa de opinião por parâmetro. Atendeu-se à perspectiva dos alunos G2, docentes, pares e encarregados de educação, tal como expresso na figura 4.

No bloco **A- Criar culturas inclusivas**, consideraram-se os parâmetros A1 e A2, verificando-se que tanto os alunos G2 como os pares, docentes e encarregados de educação concordam que o *Projecto* é um bom contributo para a criação de culturas inclusivas e que corresponde aos objectivos.

Observa-se mais unanimidade de concordância do grupo de docentes. No grupo dos alunos G2, apesar de maioritariamente concordarem que contribui para a construção do sentido de comunidade, há um número que não concorda ou concorda parcialmente que é comparativamente superior ao que se verifica nos outros grupos de inquiridos.

Figura 4- Análise comparativa Bloco A 1



Acrescente-se que os alunos G2 concordam com a afirmação de que é bom ter colegas de meios sociais diferentes e que os alunos com deficiência são tratados com respeito. Concordam, em maioria, que os profissionais da escola são simpáticos, que os professores são justos. A maior parte das vezes gostam de estar nesta escola e referem que as suas famílias consideram a escola boa.

Relativamente aos docentes, verifica-se unanimidade relativamente ao reconhecimento de que a escola se empenha em minimizar todas as formas de discriminação e que os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, nos vários aspectos da vida escolar.

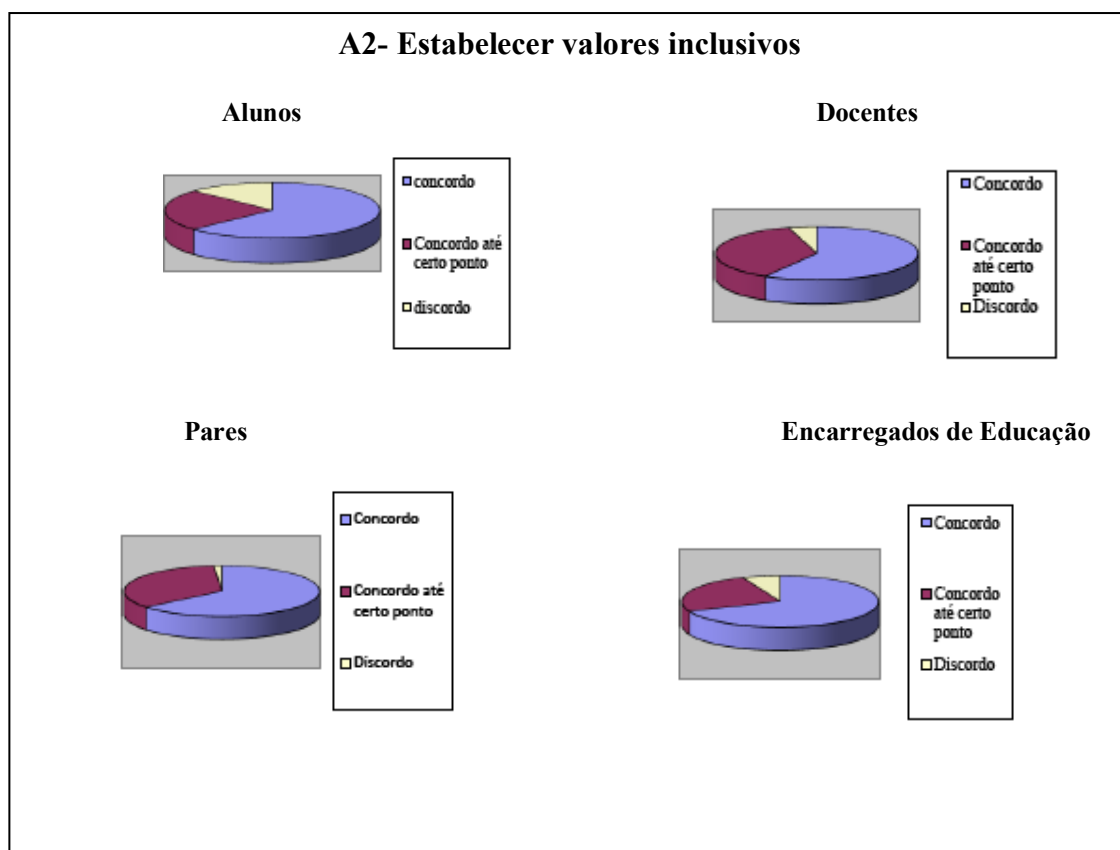
Quanto aos pares, concordam, num número muito expressivo, que todos são integrados nos grupos independentemente das suas características, salvaguardando que não gostam de trabalhar com alguns; nenhum discorda de que ajuda os colegas que têm mais dificuldade e de que gostam de estar nesta escola. Concordam em número menos expressivo, mas ainda significativo, que é bom ter colegas muito diferentes e que os alunos com deficiência são tratados com respeito. Na sua perspectiva, os profissionais da escola são simpáticos para todos e as suas famílias consideram a escola boa.

Os encarregados de educação afirmam, consensualmente, que participam em todas as decisões de mudança da vida escolar do seu educando; que sabem a quem se dirigir quando estão preocupados e que o seu educando gosta de estar na escola. Não tão consensualmente, mas com expressão significativa, afirmam que todas as crianças/jovens da localidade são bem-vindas à escola; que a escola os mantém bem informados e que foi a escola que escolheram em primeiro lugar. Relativamente à afirmação de que os profissionais da escola encorajam todos os alunos a darem o seu melhor e não unicamente os mais capazes, embora não discordem, a concordância não é tão explícita.

Relativamente aos dados do **Bloco A- Criar culturas inclusivas**, no que se refere ao critério de estabelecer valores inclusivos (A2), observa-se que nos dados relativos ao grupo de pares, a percentagem dos que discordam que a escola se organiza no sentido da criação de valores inclusivos, é muito pequena e os que concordam na totalidade, é, em percentagem, muito maior do que qualquer outra hipótese de resposta.

São os alunos do grupo G2, os mais críticos, embora a percentagem de concordantes seja muito significativa e maioritária.

Figura 5- Análise comparativa Bloco A 2



A opinião dos docentes é próxima da opinião dos encarregados de educação: significativamente maior a percentagem dos que concordam; os que discordam em percentagem reduzida e alguma percentagem em que concordam até certo ponto.

Relativamente ao critério de estabelecer valores inclusivos, é o grupo de pares que mais concorda com o contributo do *Projecto* e são os alunos G2, de novo os mais críticos, embora a percentagem de concordantes seja muito significativa e maioritária.

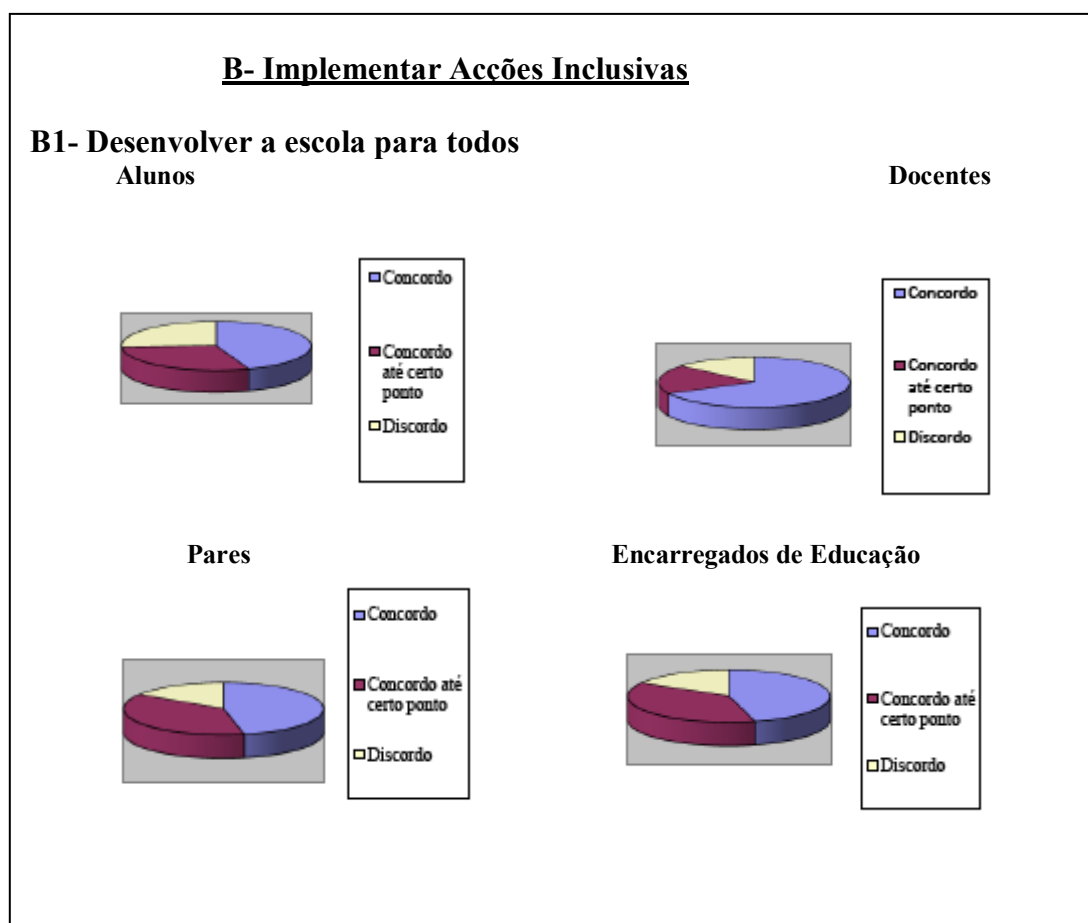
No **Bloco B- Implementar culturas inclusivas**, ao considerar-se o parâmetro de desenvolver a escola para todos, a unanimidade da concordância não é tão significativa como nos parâmetros anteriormente analisados. Embora os que discordam se encontrem em menor percentagem nos diferentes grupos de respondentes, em relação à dimensão anterior, sobe a percentagem daqueles que concordam parcialmente.

Os docentes concordam em número muito expressivo que o *Projecto* contribui para o desenvolvimento da escola para todos, sendo os que não concordam uma pequena percentagem em relação à totalidade.

Os alunos G2, os pares e os encarregados de educação apresentam uma percentagem de respostas equivalente face às três opiniões: concordo, concordo até certo ponto e discordo. Por parte dos alunos, há tendência para afirmar que pensam que os professores são justos quando louvam um trabalho, sendo significativa a percentagem dos que discordam de que os professores gostam mais de uns alunos do que de outros. Afirmam em número muito expressivo que não gostam que os tratem mal na escola, que têm grandes amigos nesta escola e que estão a aprender. Não demonstram tanta confiança relativamente ao reconhecimento do seu trabalho, evidenciando opiniões dispersas no que diz respeito à sua divulgação na escola.

Observe-se a síntese de resultados na figura da página seguinte.

Figura 6- Análise comparativa Bloco B1



Acrescente-se que os pares afirmam unanimemente que a avaliação dos alunos com CEI é justa; entendem, em percentagem muito expressiva, que nas aulas os professores dão tarefas adequadas às competências de cada aluno da turma; que as práticas educativas

desenvolvidas são ajustadas e derivam na melhoria do rendimento escolar de todos os alunos; reconhecem evolução no comportamento e no aproveitamento dos alunos que cumprem CEI. À semelhança dos seus colegas G2, não são tão unânimes na opinião de que o trabalho de todos está exposto e é divulgado na escola.

Na opinião dos docentes, verifica-se uma tendência muito significativa para considerar que a escola organiza as turmas e implementa projectos de forma a permitir a formação de todos os alunos; que todos são ajudados a integrar-se na escola e que as políticas relativas às NEE são clara e objectivamente políticas de inclusão. Acresce a concordância no que diz respeito à articulação entre as políticas adoptadas para lidar com os alunos de CEI e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem. Embora concordantes, não há tanta unanimidade no que diz respeito às acções de formação dos profissionais para responder à diversidade dos alunos e também não há no que diz respeito à coordenação das diferentes formas de apoio. Não se observa aspecto nenhum em que a discordância seja relevante.

Os encarregados de educação consideram, em percentagem muito significativa, que o seu educando está mais autónomo. Só um concorda parcialmente com esta afirmação. Há contudo menos unanimidade quanto à afirmação de que os profissionais trabalham mais com uns alunos do que com outros.

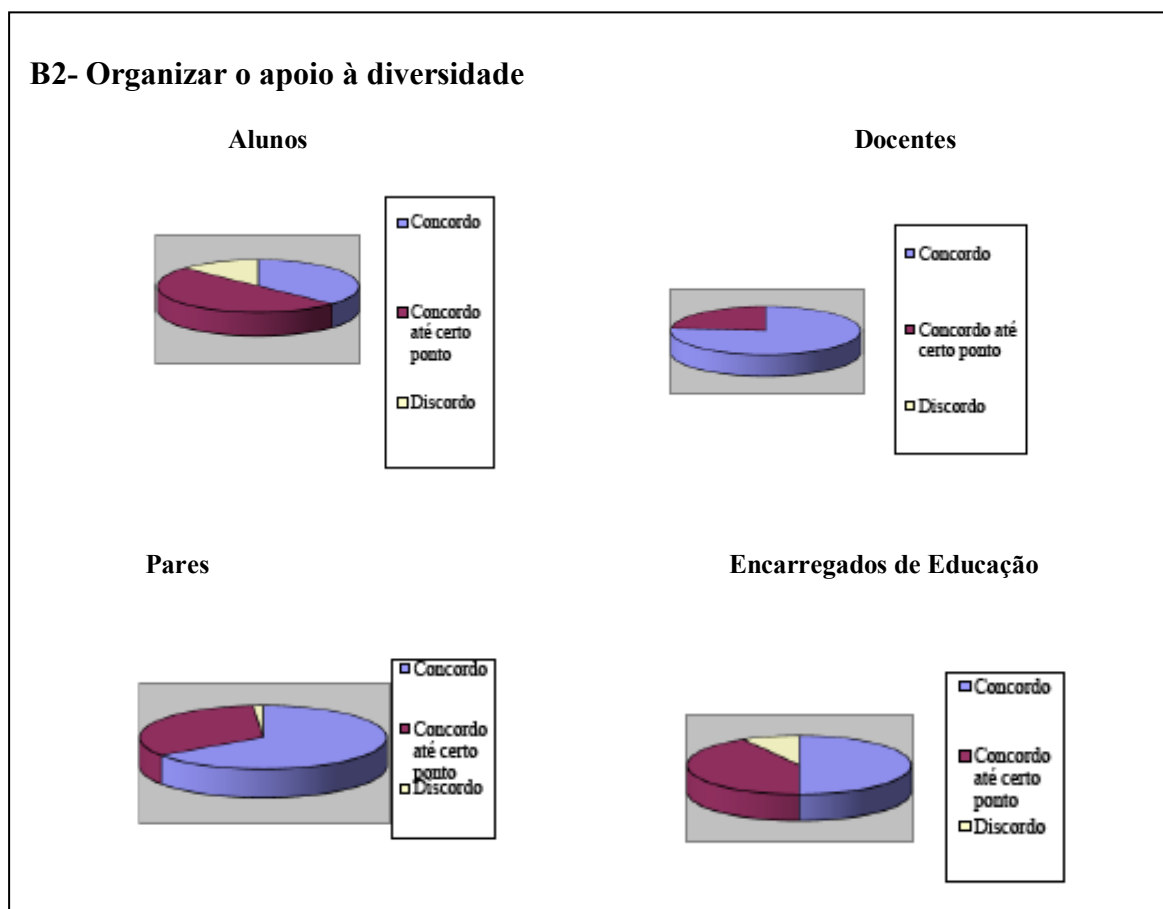
Ainda no **Bloco B- Implementar culturas inclusivas**, verifica-se um grande reconhecimento por parte dos docentes relativamente ao parâmetro organizar o apoio à diversidade, não havendo qualquer respondente que discorde. Observa-se na figura 6 (página seguinte) que o grupo que menos concorda explicitamente é o dos alunos G2, com uma distribuição de opiniões próxima da perspectiva dos encarregados de educação, mas com mais percentagem de respostas na opinião de “concordo até certo ponto”.

No caso dos alunos G2, a percentagem dos que concordam parcialmente é metade dos inquiridos.

Quanto aos pares, a concordância do valor do *Projecto* para a organização do apoio à diversidade é relevante, embora não total. A percentagem dos que discordam não é significativa.

No caso dos encarregados de educação, os discordantes são uma percentagem também pouco significativa, embora alguns concordem parcialmente.

Figura 7- Análise comparativa Bloco B2



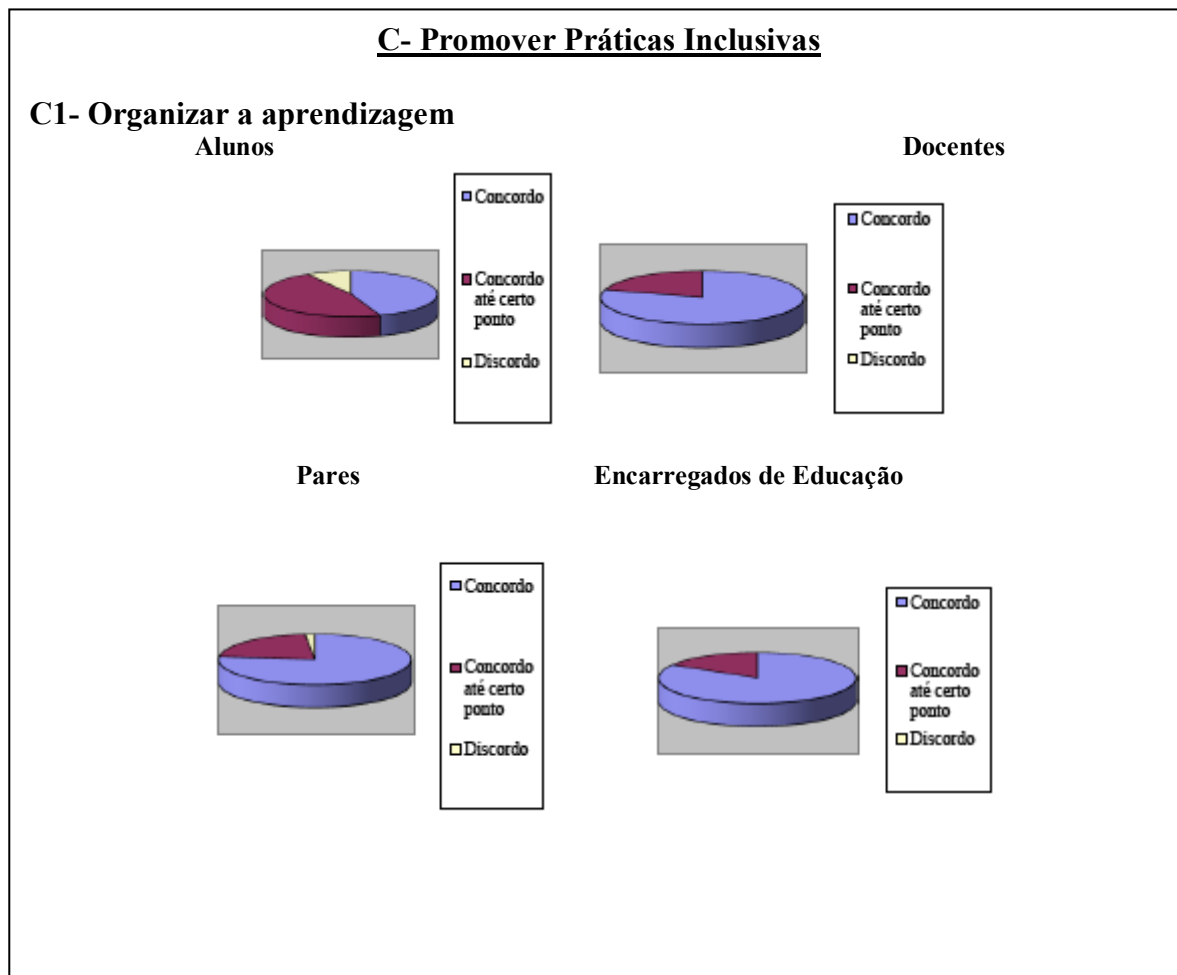
No **Bloco C- Promover práticas inclusivas**, ao considerar o parâmetro de organizar a aprendizagem, docentes e encarregados de educação não expressam nenhuma resposta discordante.

Pode observar-se, na página seguinte, que os docentes e encarregados de educação dão algumas respostas de concordância parcial mas em número bem inferior ao das respostas de concordância. Os pares manifestam uma discordância pouco significativa e é uma percentagem de concordância manifestamente superior ao conjunto das outras respostas. Os alunos G2, embora apresentem mais respostas discordantes, são uma percentagem pouco significativa. As respostas de maior incidência, neste grupo, são o “concordo até certo ponto”.

Os alunos G2 manifestam de forma muito expressiva a opinião de que têm muitos amigos na escola, que os ajudam e que os professores se interessam pelas suas ideias. A opinião não é tão unânime no que diz respeito à sua participação em actividades extracurriculares e

de que gostam da maior parte das aulas. Neste aspecto a opinião mais frequente é a de que concordam até certo ponto.

Figura 8– Análise comparativa Bloco C1



Os pares consideram que nas aulas os docentes se interessam pelas ideias de todos; identificam correctamente os colegas que cumprem CEI, afirmam que têm grandes amigos que cumprem este tipo de currículo, que estes são bem acolhidos na turma e que estão eles próprios a aprender muito nesta escola. Afirmam gostar de trabalhar com os colegas que têm muitas dificuldades mas um número muito expressivo concorda até certo ponto. Entendem, contudo, em número significativo que os alunos de CEI perturbam o funcionamento da turma, mas também afirmam que estes participam nas actividades, evidenciando uma certa contradição de posições.

Os docentes, por sua vez, são unânimes a afirmar que os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a aprendizagem; que a disciplina na sala de aula tem por

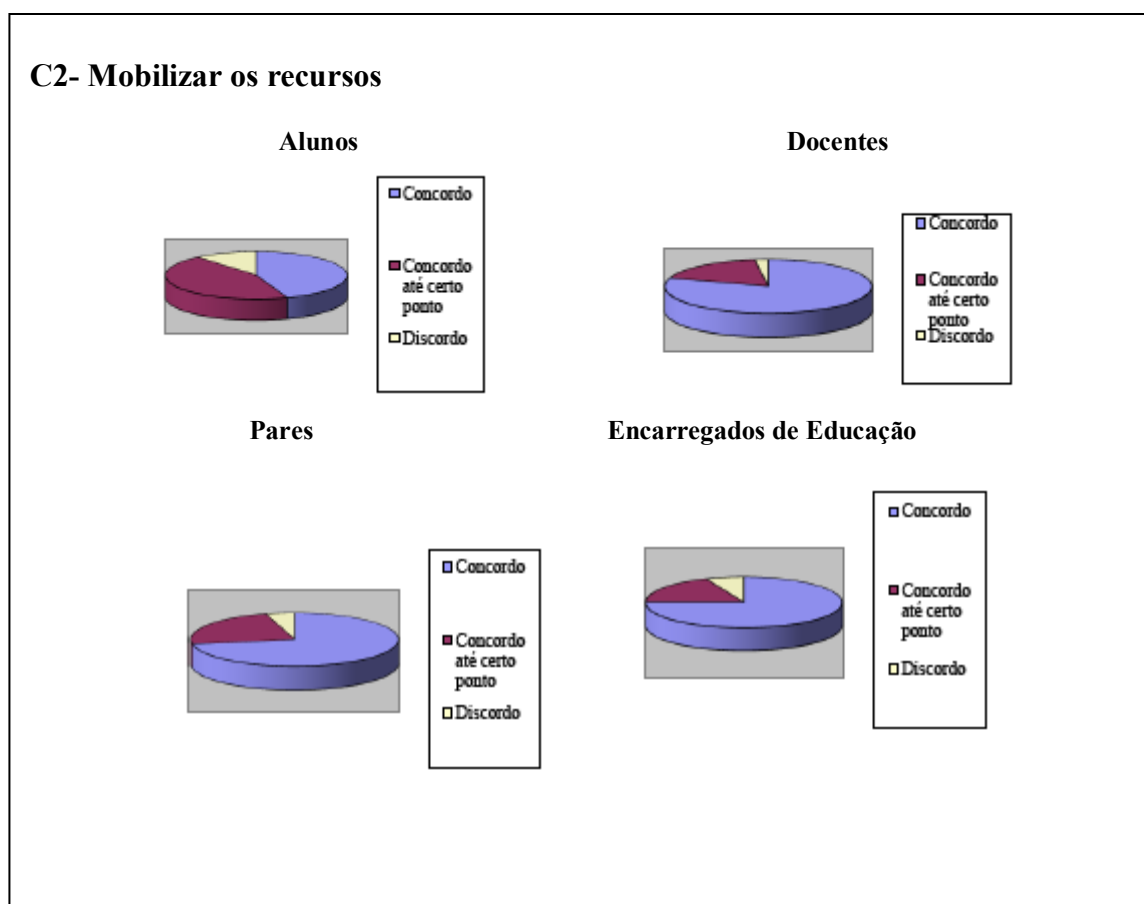
base o respeito mútuo e é encorajada a participação de todos, verificando-se uma forte aproximação à percepção dos alunos. A concordância não é tão expressiva no que diz respeito à participação de todos os alunos nas actividades realizadas fora da sala de aula e em considerar a diferença entre os alunos como recurso para o ensino e a aprendizagem.

Os encarregados de educação consideram que o *Projecto* é uma boa resposta para os seus educandos; mostram conhecimento de que os seus educandos participam nas actividades extracurriculares.

No que diz respeito ao **Bloco C- Mobilizar recursos**, parâmetro C2, tanto docentes, como pares e encarregados de educação concordam com a validade do *Projecto*, em percentagem significativa. Alguns concordam até certo ponto (mais encarregados de educação e pares).

Os alunos G2 concordam maioritariamente e a percentagem dos que concorda é equivalente à percentagem dos que concorda até certo ponto.

Figura 9 – Análise comparativa Bloco C2



4.2.3- Posicionamento dos professores por contexto

Os dados recolhidos têm valor não só para se perceber a forma como os alunos percebem a eficácia do Projecto, mas também para serem usados numa vertente formativa que derive no próprio desenvolvimento dos docentes. Alguns testemunhos informais são bons indicadores. Refira-se a observação da coordenadora de um departamento curricular, a propósito de aspectos a melhorar no *Projecto*: «Tem que se começar por algum lado, estamos todos a aprender.»

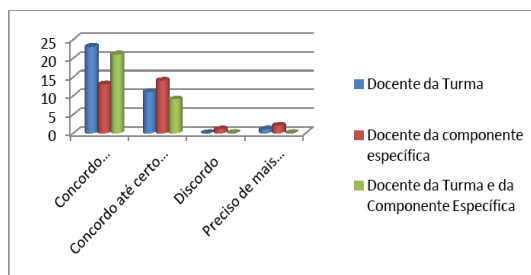
Apesar de não serem objectivos previstos no estudo, acrescentou-se este ponto para aprofundar a análise à posição dos docentes em função do contexto em que leccionam (componente comum, componente específica e componente comum/ específica).

Com os dados recolhidos através dos inquéritos aos docentes (Q1) procura-se compreender se a sua perspectiva, relativamente aos aspectos das políticas, culturas e práticas da escola, varia em função dos contextos pedagógicos, à semelhança dos dados de alguns estudos referidos por Morgado & Silva (1999). Os dados são apresentados num breve registo, respeitando a grelha de análise anteriormente aplicada.

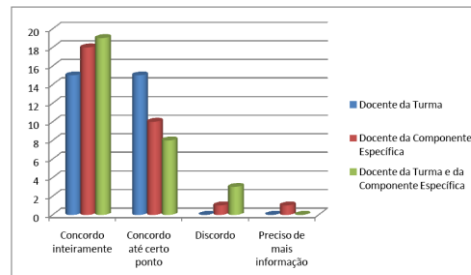
Bloco A

Dimensão A- Criar culturas inclusivas

• A1- Construir o sentido de comunidade



• A2- Estabelecer valores inclusivos



Observa-se um aproximado consenso dos docentes da componente comum e dos docentes da componente específica, relativamente à concordância na construção do sentido de comunidade. Ressalta, na resposta “concordo até certo ponto”, o grupo de docentes da componente específica. A percentagem de discordantes tem pouco significado.

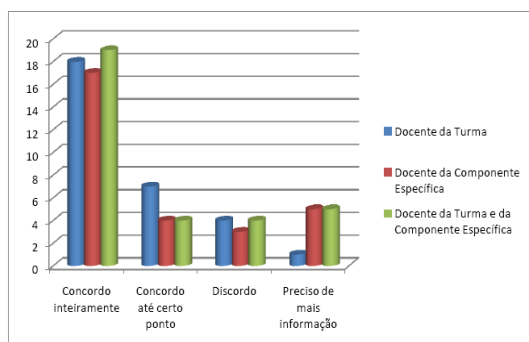
A concordância em relação ao parâmetro de que a escola estabelece valores inclusivos, acentua-se em relação ao anterior, principalmente no grupo de docentes da componente comum/componente específica. O “concordo até certo ponto” só corresponde à percentagem do “concordo” no caso das respostas dos docentes da turma ou componente comum. Nos outros casos a percentagem é inferior.

Alguns discordantes da componente comum/componente específica mas sem grande significado. São os docentes da componente específica que dizem precisar de mais informação.

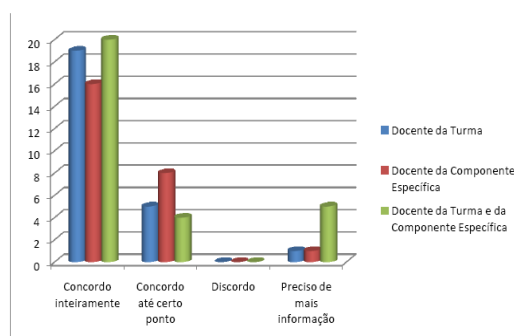
Bloco B

B- Implementar Acções Inclusivas

- B1- Desenvolver a escola para todos



- B2- Organizar o apoio à diversidade



Verifica-se concordância no que se refere à escola se empenhar em minimizar todas as formas de discriminação e na intencionalidade dos profissionais em removerem as barreiras à actividade e participação de todos os alunos.

Observa-se concordância muito expressiva dos docentes dos três contextos. Nas outras hipóteses a percentagem é muito inferior.

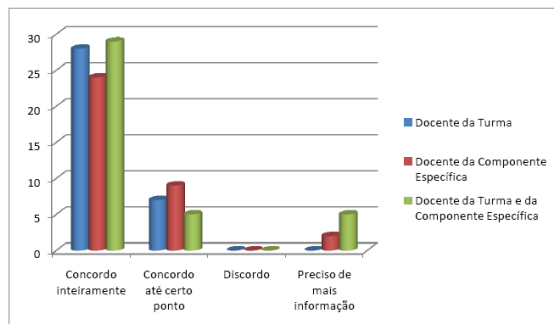
Verifica-se concordância em aspectos relacionados com o reconhecimento de que a escola implementa projectos de forma a permitir a formação de todos os alunos e de que as políticas relativas às NEE são políticas de inclusão.

Os docentes da componente comum/ específica são o grupo com necessidade de mais informação.

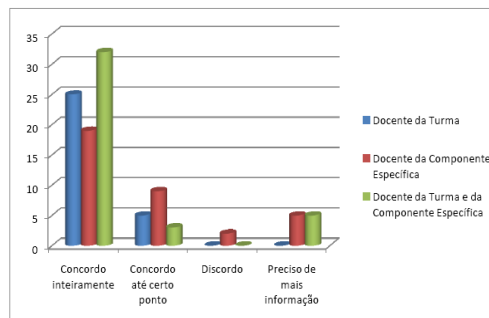
Bloco C

C- Promover Práticas Inclusivas

- C1- Organizar a aprendizagem



- C2- Mobilizar os recursos



Verifica-se concordância em aspectos como ser encorajada nas aulas a participação de todos os alunos e os profissionais desenvolverem recursos para apoiar o ensino e a participação. Há uma percentagem relativa de respostas de concordância parcial. Os docentes da componente comum/componente específica são, também neste parâmetro, o grupo que mais manifesta necessidade de mais informação.

No parâmetro B2 há discordantes no grupo da componente específica, sendo também o grupo que, paralelamente ao grupo da componente comum/componente específica, afirma necessitar de mais informação. A concordância reporta-se a aspectos como a disciplina na sala de aula e a menor concordância em considerar-se a diferença como recurso para o ensino e a aprendizagem.

Assim, nos parâmetros do **Bloco A- Criar culturas inclusivas**, verifica-se que o principal grupo de concordantes é o que corresponde aos docentes da componente comum/específica. Os menos concordantes são os da componente comum.

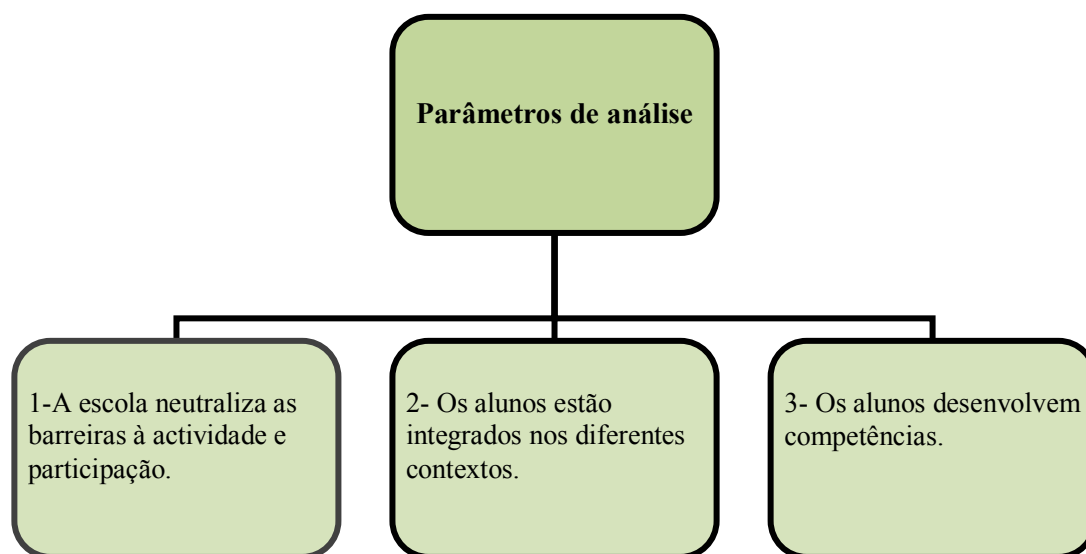
Nos parâmetros do **Bloco B- Implementar acções inclusivas**, o principal grupo de concordantes é também o dos docentes da componente comum/específica, sendo os menos concordantes os docentes da componente específica.

Quanto ao **Bloco C- Promover práticas inclusivas**, a concordância corresponde aos resultados anteriores (mais concordantes da componente comum/ específica), corresponde também o grupo de discordantes (docentes da componente específica).

Relativamente à necessidade de mais informação, no Bloco A, são os docentes da componente específica e nos Blocos B e C, os docentes que se manifestam neste sentido são os da componente comum/específica.

4.2.4 Questões específicas do *Projecto*

As questões foram seleccionadas pela relação directa com o *Projecto*, relacionando-se com a dinâmica, os resultados e a satisfação para se perceber a direcção a imprimir nos próximos anos e a sugerir no Plano de Melhoria. Definiram-se três parâmetros, cada um associado aos três blocos de análise A – Criar Culturas Inclusivas, B -Implementar Acções Inclusivas e C- Promover Práticas Inclusivas, conforme imagem da página seguinte.



Numa segunda fase, agruparam-se as questões dos quatro questionários (docentes, alunos G2, encarregados de educação e pares) de acordo com os três blocos criados, associando os parâmetros 1, 2 e 3 aos Blocos A, B e C, respectivamente, tal como expresso na grelha. A grelha de análise seguinte foi a matriz usada na compreensão dos dados recolhidos através dos dois procedimentos.

Matriz de análise das questões específicas do *Projecto*

Blocos				Questionários e questões de referência			
Parâmetros	Bloco A- Criar Culturas Inclusivas			Q1 Doc.	Q 2 A G2	Q3 Enc. Ed.	Q 4 Pares
	1- A Escola manipula as barreiras à actividade e participação			A.11-A.12	4-5	2-6-18	3- 4-26- 29
	Bloco B -Implementar Acções Inclusivas			Q1	Q 2	Q3	Q 4
	2-Os alunos estão integrados nos diferentes contextos			B.4-B.9-B.10	8-10-11-12-14-30	9-10-12-20-21- 25	9-13-14-16-23-31
	Bloco C - Promover Práticas Inclusivas			Q1	Q2	Q3	Q4
	3- Os alunos desenvolvem competências			C.4 - C.11- C.14-C3	2-3-7-13-27	7-8-11-13-14-15-25	4-7-10-24-30

4.2.4.1 Dados específicos do *Projecto*

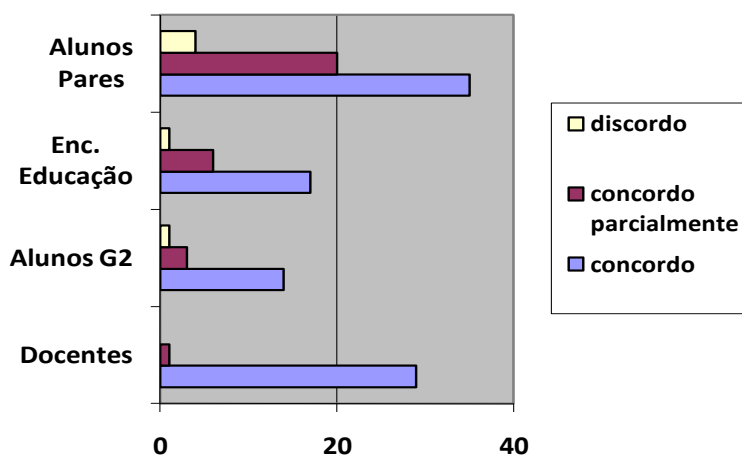
A- Dados dos inquéritos

Com os dados recolhidos através da aplicação dos inquéritos, foram construídos gráficos em que se estabelece o paralelismo de posicionamento entre os diferentes actores, para cada um dos três parâmetros identificados.

Consideraram-se as respostas “concordo”, “concordo parcialmente” que corresponde nos questionários a “concordo até certo ponto” (entende-se que esta designação simplifica a apresentação de dados) e “discordo”. Não foram ponderadas as respostas “preciso de mais informação” dado que este aspecto só foi integrado no questionário dos docentes.

Parâmetro 1

A escola neutraliza as barreiras à actividade e participação.



Neste âmbito de neutralização das barreiras à actividade e participação, considera-se que a dinâmica do *Projecto* é uma boa estratégia. A apreciação que é feita à sua validade como facilitador, atesta concordância muito significativa dos pares e dos docentes.

No que se refere aos alunos G2 e aos encarregados de educação, a concordância também é expressiva embora não tão acentuada. Ao contrário dos docentes, em que nenhum discorda das afirmações proferidas acerca do *Projecto*, alguns dos alunos e encarregados de educação, concordam parcialmente e outros (em número muito reduzido) não concordam com algumas das afirmações.

Evidencia-se a percepção de que a resposta aos alunos de CEI é articulada e negociada, gerando-se um clima de escola aberto e propício à interacção construtiva. Alunos e profissionais dizem-se apoiados e sentem-se respeitados.

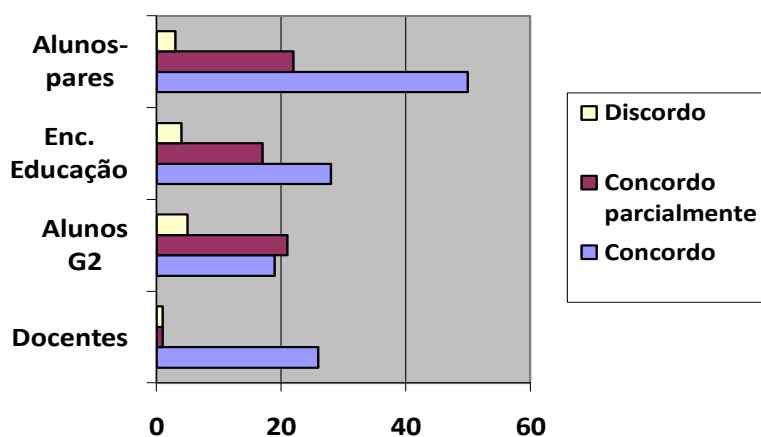
Há alguma unanimidade de que o ensino é planeado para responder a todos, de que os apoios são articulados e derivam em ganhos de competências. Verifica-se também concordância de perspectivas em relação ao aspecto de todas as formas de apoio serem coordenadas.

Os alunos sentem-se acompanhados nos diferentes contextos, tanto nas aulas com a turma como nas aulas do *Projecto*; concordam até certo ponto que as tarefas que lhes dão na

turma são ajustadas às suas competências; afirmam que não gostam quando lhes é dada uma tarefa que não sabem realizar; consideram, em número significativo, que as tarefas das áreas da componente específica são mais fáceis e, maioritariamente, dizem que participam nas actividades extracurriculares e que os seus trabalhos estão expostos.

Os pares concordam até certo ponto que conhecem as actividades que são realizadas no *Projecto*, mas manifestam de forma muito expressiva que as acham muito interessantes.

Parâmetro 2
Os alunos estão integrados nos diferentes contextos



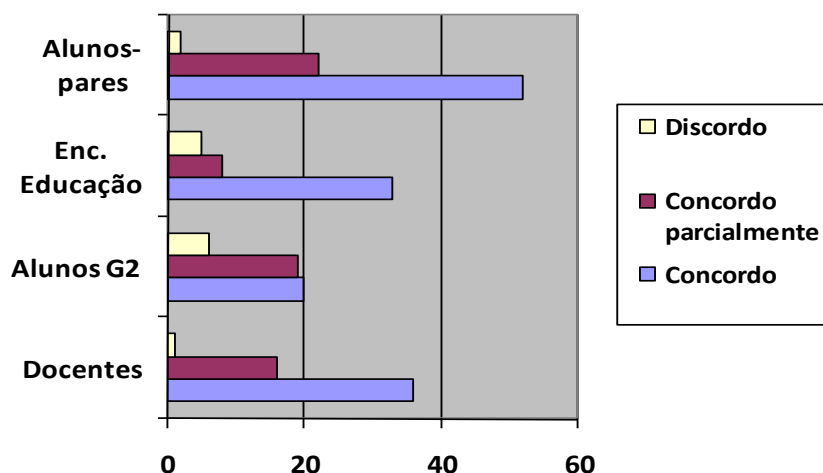
Os alunos sentem-se valorizados de igual forma nos diferentes contextos, tanto os do G2 como os pares que consideram, em percentagem muito significativa, que os alunos do *Projecto* são bem acolhidos na turma e que são implicados na aprendizagem, sendo justa a sua avaliação. Embora refiram, em percentagem significativa, que os alunos de CEI perturbam o funcionamento da turma.

Os docentes concordam com a perspectiva de que os alunos são bem acolhidos na turma. Afirmam trabalhar melhor com os alunos de CEI na dinâmica do *Projecto*. Concordam até certo ponto e discordam em maioria que os alunos têm mais rendimento quando estão integrados na dinâmica da turma. Não excluem, no entanto, a ideia de que fazem boas aprendizagens na turma.

Os encarregados de educação entendem que os seus educandos não gostariam de estar só na turma. Consideram, maioritariamente, que o facto de beneficiarem deste *Projecto*, facilitou a sua integração e contribuiu para aumentarem o gosto pela escola.

Parâmetro 3

Os alunos desenvolvem competências



As opiniões distribuem-se de forma muito semelhante ao que acontece no ponto anterior: concordância muito expressiva dos pares em relação ao desenvolvimento de competências; concordância muito significativa dos docentes e dos encarregados de educação; concordância significativa dos alunos G2, mas em percentagem equivalente à de concordo até certo ponto. As opiniões discordantes não são significativas.

De um modo geral, os inquiridos consideram em percentagem maioritária que as práticas educativas desenvolvidas são adequadas e melhoraram o rendimento escolar de todos os alunos. Os encarregados de educação e os docentes têm uma opinião muito próxima em termos de concordância, sendo superior a percentagem dos docentes que concorda até certo ponto; porém, a percentagem de discordantes nos encarregados de educação é superior. Mas consideram em percentagem muito significativa que os seus educandos estão mais autónomos e independentes e que fazem aprendizagens neste *Projecto*, não se observando nenhuma opinião discordante

Considera-se que a resposta corresponde às necessidades dos destinatários. Eles próprios reconhecem, em percentagem muito significativa, que ter aulas no *Projecto* ajuda a sua aprendizagem e que estão a aprender muito nesta escola. Os pares também reconhecem evolução no comportamento e no aproveitamento dos alunos com CEI.

B- Entrevista ao G1

A técnica de entrevista a que se recorreu é significativa por um lado, para dar corpo a uma pedagogia da participação e, por outro, porque se afigura um processo eficiente num estudo de natureza qualitativa.

A entrevista “Focus Group” foi o tipo usado para perceber as perspectivas gerais dos alunos G1 relativamente à cultura, políticas e práticas da escola. Pretendia-se perceber, em particular, como viam, sentiam e viviam o *Projecto*.

Houve necessidade de realizar uma entrevista prévia e a entrevista propriamente dita. Esta realizou-se em círculo, foi alternada e aberta. Os resultados que se apresentam foram recolhidos nos dois momentos.

Relativamente às perspectivas gerais de criar culturas, implementar políticas e promover práticas inclusivas, previstas nos Blocos A, B e C, a posição dos alunos G1 corresponde à posição dos alunos G2.

Ao longo da entrevista, evidenciaram alguma timidez e inibição em falar dos seus sentimentos, em tomar posição (refugiando-se na resposta “não sei”) e em projectar. É notória a dificuldade em se colocar na perspectiva do outro, para responder a questões do tipo “O que achas que os teus colegas pensam?”.

Verifica-se que, tal como os outros, gostam de estar na escola; reconhecem que aprendem, são bem acolhidos, embora, na sua perspectiva, melhor nuns contextos que noutros; o seu trabalho é valorizado; gostam de ir às aulas com a turma – componente comum, mas sentem-se melhor nos grupos de trabalho da componente específica.

Na recolha de dados, consideraram-se os mesmos três parâmetros dos questionários, podendo observar-se na página seguinte.

Tabela 10- Dados da entrevista G1

Itens	Parâmetro 1 A Escola neutraliza as barreiras à actividade e participação
Dinâmica	<p>Estão integrados nos diferentes contextos, nomeadamente actividades extracurriculares (Clubes ou actividades de Desporto Escolar);</p> <p>Afirmam que a maior parte dos professores se preocupa em os apoiar e em diferenciar as actividades;</p> <p>Sentem mais favorável o contexto do <i>Projecto</i> que o da turma e as aulas em que há organização e disciplina; afirmam cumprir as regras principalmente em contexto de turma, mas evidenciam dificuldade de se concentrar e auto-organizar.</p> <p>Gostam das aulas em que participam activamente: à questão “ De que tipo de trabalho gostas?”, responde: “Os circuitos eléctricos. Sim as experiências..._As Ciências, faço experiências”.</p>
Resultados	<p>Trabalham melhor em grupos pequenos, o ritmo de trabalho da turma é acima do que conseguem acompanhar o que lhes causa mal-estar: “ Porque não percebo nada daquilo! O professor fala muito rápido. Não é acompanhar a matéria, é acompanhar o professor” – afirma um.</p> <p>Não acham convenientes mais tempos de aula com a turma;</p> <p>Têm dificuldade em se pôr no ponto de vista do outro e em perceber como são vistos: “O que achas que os teus colegas pensam de ti?”, responde: “Eu acho que pensam um bocado mal”; (insiste-se) “ Pensam mal em que sentido? Nas tuas dificuldades pessoais ou escolares?”; resposta: “ Não sei, eu nunca cheguei a essa conclusão. Mas eles não têm razão para acharem mal de mim”.</p> <p>Os mais velhos dão significado à formação prevista nos PIT’s que corresponde às suas expectativas e interesses profissionais.</p>
Satisfação	<p>Gostam de vir para a escola</p> <p>Têm dificuldade em aplicar os conceitos “Não percebo... Ele fala (encolhe os ombros)... não escreve, fala... E depois ele chega ao teste e faz de uma maneira que nós não aprendemos...”</p> <p>Sublinham a importância da empatia (ou falta dela) para falar da sua integração, do gosto pela disciplina e da aprendizagem que realizam.</p>

Itens	Parâmetro 2 Os alunos estão integrados nos diferentes contextos
Dinâmica	<p>Gostam da maior parte das aulas do Projecto e dizem que os professores aqui são diferentes, mesmo sendo o mesmo docente que criticaram em contexto de aula: À pergunta “Notas diferença na atitude dos professores na turma e no Projecto?”, responde “ Na turma é diferente, são mais distantes”;</p> <p>Os professores respeitam as suas dificuldades e procuram ajudar;</p> <p>Sentem-se menos envergonhados quando erram;</p> <p>Admitem que lhes é dado espaço para participar, mostrando-se inseguros quando isso não é possível - “Às vezes não quero falar, mas como hoje aconteceu, eu sabia a resposta, levantei o dedo, mas não me deixaram falar. Ou não me viram com a mão levantada, ou não quiseram que eu respondesse”. Questionou-se o que achou, entendeu que seria a primeira hipótese, não terem visto.</p>
Resultados	<p>Não sabem o que os colegas pensam de si, os que se manifestam acham que pensam mal;</p> <p>Respeitam as regras dos diferentes contextos e são mais cuidadosos nas aulas da componente comum;</p> <p>Sentem-se respeitados às vezes, onde sentem menos respeito é no contexto alargado de escola e mais respeitados nos espaços do <i>Projecto</i>: “Porque eu na turma ponho-me à parte e lá no grupo não”.</p>
Satisfação	<p>O prazer em ir à turma não é consensual: ” Na turma fico um bocado sozinho”, no entanto outro refere que gosta mais da escola “Às sextas-feiras, porque vou para a formação e às quintas-feiras porque estou mais tempo com a turma”.</p> <p>Sentem-se mais adaptados no <i>Projecto</i> “Agora sinto-me bem, porque já conheço as pessoas e ...os cantos à casa.” Gostam das aulas da componente específica;</p> <p>Sentem mais confiança em aulas em que percebem os conteúdos e conseguem participar – “A Formação Cívica foi mais ou menos, estiveram a estudar os Censos...eu já tinha estudado consigo e respondi à professora e assim...respondi a umas coisas”.</p> <p>Sentem-se mais capazes para corresponder e implicar-se nas actividades da componente específica por beneficiarem de acompanhamento individualizado;</p> <p>Têm dificuldade em interagir e em trabalhar em grupo.” Não gosto da aula de Área de Projecto porque é em grupos!”.</p>

Itens	Parâmetro 3 Os alunos desenvolvem competências
Dinâmica	<p>É sublinhado o maior bem-estar emocional nos contextos do <i>Projecto</i> por haver mais acompanhamento, pela adequação dos conteúdos e exigências ao seu nível de competência: “No <i>Projecto</i> eu sou capaz...”; acrescenta “Porque tenho mais ajuda que na turma (....) na turma é mais difícil”.</p> <p>Difícil acompanhar a matéria indo só alguns tempos: “ Compreendo, mais ou menos... só vou à terça-feira, eles têm à quinta-feira” .</p> <p>Têm preferência por aulas práticas (Educação Física, TIC, Técnicas Manuais) e por actividades experimentais e de pesquisa de temas do seu interesse</p> <p>Perante uma situação nova ou difícil, têm estratégia de resolução: “Vejo duas vezes e...; Numa situação nova ou faço ou peço ajuda. Tento fazer, depois se não conseguir tenho que pedir ajuda.”</p> <p>Não desistem das tarefas sem as concluir e têm o material necessário devidamente organizado.</p>
Resultados	<p>Reconhecem que fazem aprendizagens e desenvolvem competências; alguns consideram que evoluem mais nas áreas da componente específica;</p> <p>Embora ainda identifiquem dificuldades nas aulas, sentem que têm vindo a melhorar ao longo destes três anos, um aluno acrescenta: “Agora chego a casa e leio o jornal...”</p> <p>As expectativas em relação à escola centram-se no querer aprender a ler melhor. Identificam dificuldades de comunicação, tanto da expressão como da compreensão;</p> <p>Mostram sentido de responsabilidade; melhoria na autonomia e na auto-organização; implicam-se nas tarefas; persiste insegurança e pouca auto-confiança;</p>
Satisfação	<p>Associam, algumas vezes, o insucesso à atitude dos professores mas também a fragilidades pessoais. À pergunta: “Têm negativas?”, responde: “ Não, tive no ano passado em Área de <i>Projecto</i>. A stôra... “. Este ano diz que não “... era tímido. Melhorou este ano com a DT, conheço-a bem.”</p> <p>Na interacção, afirmam, sem hesitação, que têm amigos na escola, mas só um identifica colegas da turma como melhor amigo; os outros identificam colegas do <i>Projecto</i>. Um não identifica amigos na turma mas distingue os que o apoiam: “Na turma não tenho melhores amigos, mas tenho uma pessoa que me ajuda que é o ... e no grupo é o ... e o ...”</p>

4.2.5 Dados do auto-conceito

Para analisar os dados do auto-conceito, é necessário ter presente o conceito revisto na primeira parte, que se define como a forma de uma pessoa se percepcionar, do que pensa que é nos seus julgamentos, nas avaliações e tendências do seu comportamento. Constitui a percepção que os indivíduos têm de si mesmos, no plano das competências cognitivas, sociais e de criatividade, que vão influenciar os respectivos comportamentos nos vários contextos de vida.

A esta noção acrescenta-se a definição de referência (Faria, 2002) que se incluiu na definição operacional das variáveis e que se designa constructo multidimensional susceptível de desenvolvimento, que engloba carácter tanto avaliativo como descritivo.

Ao avaliar esta dimensão, foram considerados os parâmetros propostos por Vaz Serra (1988) enquanto elementos intervenientes na construção do auto-conceito: desempenho pessoal (competente/incompetente); perspectiva dos outros; confronto com a conduta dos pares e comportamento em função dos normativos do grupo de referência. Para análise e avaliação, atendeu-se às componentes: aceitação/rejeição social; auto-eficácia; maturidade psicológica; impulsividade/actividade; qualidade das relações na família; locus de controlo. Avaliou-se o auto-conceito de cada um dos sujeitos da amostra considerando estes parâmetros e as referidas componentes de análise.

O auto-conceito poderá ser positivo (P) ou negativo (N). No estudo esta atribuição derivou do conhecimento pessoal que se tem dos alunos, em termos de atitudes, dos sentimentos manifestados ao longo da entrevista, do posicionamento dos sujeitos face às perguntas dos inquéritos e, ainda, da análise diferencial dos itens de bem-estar emocional e implicação, da abordagem experiencial. Fez-se a associação das componentes de análise a um conjunto de parâmetros do bem-estar emocional e de implicação que se seleccionou.

Tabela 11 - Avaliação do auto-conceito (AC)

Componentes	Bem-estar emocional/ implicação	Alunos												
		G1					G2							
		A 1	A 2	A 3	A 4	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9
Aceitação/rejeição	Abertura e receptividade	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	2	4	4
Auto-eficácia	Auto-confiança e auto-estima	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4
Maturidade psicológica	Flexibilidade	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3
Impulsividade/ Actividade	Ligação com o mundo	2	3	3	4	4	3	4	3	4	3	2	4	4
Qualidade das relações na família	Tranquilidade	4	4	3	4	4	3	4	2	3	4	4	4	4
Locus de controlo	Assertividade	3	3	4	4	4	2	3	2	3	4	3	3	4
Avaliação - AC		P	P	P	P	P	<u>N</u>	P	<u>N</u>	P	P	P	P	P

Na avaliação do auto-conceito foram adoptados os procedimentos descritos e aplicada a escala da abordagem experiencial (1/2/3/4/5). Calculou-se a média da classificação atribuída a cada indicador, considerando-se positivo valores iguais e superiores a três.

Observam-se na tabela dois casos de auto-conceito negativo (sujeitos G2A2 e G2A4). Acrescentem-se dois casos em que o auto-conceito é positivo mas admite-se alguma fragilidade e necessidade de maior consistência, esperando-se o aumento da maturidade sócio-afectiva (G1A1 e G2A7). De salientar o caso também especial do sujeito G1A2 que apresenta um nível baixo de auto-estima (2), indicador significativo na avaliação do auto-conceito.

A auto-estima positiva, à semelhança do auto-conceito, é um indicador de desenvolvimento. A criança/jovem evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal que se “expressa de várias formas: bem-estar, autoconfiança, serenidade interior e vitalidade, capacidade de lidar com experiências difíceis (resiliência) e evidência de comportamento assertivo” (Laevers & Portugal, 2010, p.44).

5 – Análise e discussão dos dados

Neste ponto, foram actualizados os dados e preocupações de partida, seleccionou-se a informação que melhor enquadra a problemática e a situa no campo teórico de referência.

A fase da análise dos dados e do registo das conclusões iniciou-se com a retoma do problema - elemento agregador que imprimiu o rumo à investigação. Embora as conclusões do estudo estejam dispersas por todo o relatório, de modo mais ou menos explícito, os dados foram sistematizados neste ponto e abstraídas as sínteses. Foi, ainda, o ponto em que se procedeu à análise crítica da metodologia adoptada.

Dispunha-se de um conjunto de informações e de dados recolhidos a propósito das hipóteses levantadas, que se consideram científicos, visto terem sido obtidos através de uma metodologia sistematicamente controlada que correspondeu aos procedimentos previstos num processo de investigação-acção. Não sendo linear que os dados conduziram às conclusões mais adequadas, impõe-se o procedimento adicional de triangulação a que Flick (2002) chama também rivalidade dos paradigmas.

Considerando a proposta do citado autor, fez-se uma análise que decorreu em três perspectivas: a primeira baseada na perspectiva dos sujeitos e dos significados que o *Projecto* tem para eles; a segunda, procurando-se os significados subjectivos atribuídos

pelos sujeitos através da análise implícita; na terceira perspectiva, questionaram-se os códigos implícitos e explícitos que regulam o contexto e servem de mediadores à operacionalização prática dos princípios teóricos, no caso, as culturas e políticas que enformam os princípios e ideias da educação inclusiva.

A propósito do valor do processo de triangulação na investigação, FlicK (2002) afirma que “O foco principal incide na correspondente cultura e nas estruturas e normas que oferece aos indivíduos para cada situação. Os pontos de vista subjectivos e os processos de interacção são especialmente importantes como meios de exposição e reconstituição daquelas estruturas” (p. 25).

Em conformidade com estes princípios, estudou-se a perspectiva dos sujeitos G1 e G2, observando e analisando a sua interacção, recolhendo o ponto de vista e a análise discursiva relativamente ao contexto – a resposta e impacto do *Projecto*, enquanto modelo de enquadramento cultural das práticas. Esta perspectiva foi complementada com o ponto de vista, perspectiva e discurso de outros actores do contexto (docentes, encarregados de educação e pares) que se contrapõem com a literatura de referência.

A primeira fase de tratamento de dados foi estatística, delineada em função das hipóteses. Foram operações primárias que implicaram um certo grau de análise e a focalização no objecto de estudo, inibindo a dispersão. Recorreu-se à análise multivariada, proposta por Bisquerra (1989) cit in Sousa (2002) para estudos como este de causalidade múltipla em que é necessário controlar um significativo número de variáveis. Acrescenta-se que o tipo de análise utilizada foi o de escalas multidimensionais que compreende uma abordagem “factorial em que se reduz a multidimensionalidade da variância a poucas dimensões, para simplificar a observação do fenómeno” (Sousa, 2002, p.293).

Seguindo a mesma perspectiva, considerou-se que esta investigação tem uma significância substantiva visto retratar uma análise qualitativa baseada na interpretação dos dados obtidos, em função tanto dos estudos teóricos como das aplicações práticas.

Através da exploração prévia da situação, apontaram-se três hipóteses de investigação em torno do nível de bem-estar emocional, do auto-conceito positivo e da valorização dos alunos como resultante da intencionalidade da acção educativa.

As escolas influenciam as experiências educativas dos alunos e dos profissionais que as orientam, considerando-se como hipótese 1 - Um bom nível de bem-estar emocional traduz uma acção educativa que corresponde às necessidades educativas específicas dos alunos.

No sentido de testar a hipótese 1 e de responder à questão “Qual é o seu nível de bem-estar emocional?”, avaliou-se o nível de bem-estar, complementando-se com a apreciação do nível de implicação. Tanto os níveis de bem-estar emocional como os de implicação se localizam entre o nível médio (3) e o nível alto (4). Verifica-se uma incidência ligeiramente maior de indicadores nível alto. Ao procurar significância nestes dados, importa ter presente o perfil geral dos alunos com necessidades educativas especiais assim como os perfis individuais traçados aos sujeitos da amostra. São crianças/jovens que sentem muitas vezes o estigma social e têm uma auto-imagem negativa. Relembre-se o histórico de insucesso, o contexto familiar e outros dados pessoais específicos, como traços de personalidade, patologias e outros.

Considera-se que apresentam um bom nível de bem-estar, que embora deva continuar a ser potenciado, indica que o contexto educativo se constitui uma organização dinâmica em que estão asseguradas as necessidades funcionais básicas, de afecto e de segurança que impulsionam o desenvolvimento e a realização pessoal, confirmando-se a primeira hipótese de que há qualidade de relação entre o aluno e o contexto.

No que respeita à questão de saber que auto-conceito evidenciam os sujeitos, interrogação que se relaciona com a hipótese 2- Se o bem-estar emocional é gerador de um auto-conceito positivo, estabelece-se uma relação dialéctica entre ambos os elementos, sendo o bem-estar emocional, simultaneamente, causa e efeito. Os procedimentos foram semelhantes, tais como os resultados. Os constructos bem-estar emocional e auto-conceito são muito próximos em termos de factores, confirmando-se que o nível do auto-conceito é positivo na grande maioria dos casos. Constitui-se um indicador que reforça o valor pedagógico da resposta em análise – o *Projecto*.

As respostas às questões prévias que enformam a hipótese 3 – “Que percepção tem a família do processo de integração escolar?”, “ Que percepção têm os diferentes actores da escola (professores, colegas e outros)?” ,foram procuradas, essencialmente, nos dados dos inquéritos. Considerou-se muito significativo o nível de satisfação evidenciado em relação às culturas e políticas da escola, na operacionalização dos princípios da educação inclusiva. Satisfação que se alarga também às práticas, corporizadas no *Projecto* em análise. Confirma-se a hipótese 3, de que a escola neutraliza intencionalmente as barreiras à actividade e participação, implementando projectos que respondem às necessidades e

diversidade dos seus alunos, nos quais todos são valorizados, garantindo respostas educativas inclusivas.

Considerando as variáveis do estudo, observa-se correlação entre as duas variáveis - **independente** – nível de bem-estar emocional e a variável **dependente** – nível de inclusão que a escola proporciona aos seus alunos, verificando-se impacto positivo do *Projecto* e o seu contributo para bom nível de inclusão na escola.

5.1 – Síntese de dados da percepção dos alunos

Os inquiridos quer do G1, quer do G2 evidenciaram que se sentem integrados. Embora a resposta à questão “Que percentagem se sente excluída ou lida mal com a integração no *Projecto*?”, não seja tão linear como a resposta às anteriores questões. Alunos do G1, na entrevista, afirmaram que no 1ºano do *Projecto* se sentiam desorientados e pouco integrados. Situação que foi sendo superada. Cada um demonstrou ter assumido uma identidade, sabendo qual a sua função e lugar. Evidenciam individualidade consistente e um auto-conceito ajustado. Relembre-se a perspectiva de Quiles & Espada (2007) que afirmam que ter uma auto-estima e um auto-conceito positivos é de “importância capital para a vida pessoal, profissional e social” (p.17). Na perspectiva dos autores, são aspectos da estruturação do sujeito que favorecem o sentido da própria identidade, constituem marco de referência para a sua interpretação da realidade externa e das suas próprias experiências, influenciando tanto o rendimento escolar como a motivação e o equilíbrio pessoal. Pode estabelecer-se relação directa entre auto-estima positiva/auto-conceito positivo/comportamento de sucesso. Os indicadores do estudo em análise corroboram a tendência desta relação.

Os alunos identificam fragilidades no contexto: ainda não sentem na escola (enquanto contexto alargado) tanto respeito e inclusão como sentem nas aulas (componente comum e componente específica). Observa-se em dias festivos, de actividades conjuntas mais insegurança; espera-se que decidam o que fazer, com quem e onde estar e demonstram ansiedade. Parece diminuir nestes dias o nível de bem-estar. Alguns passam todo o tempo nos espaços específicos do *Projecto*.

Não identificaram melhores amigos na turma, embora ressalvem que se sentem bem acolhidos e acompanhados. Têm melhores amigos no grupo de colegas do *Projecto*.

Assumem que eles próprios se auto-excluem, que “ignoram” os colegas da turma – na sua própria linguagem.

Se os alunos desenvolvem competências e têm sucesso tanto na componente específica do currículo como na componente comum, estão satisfeitos, porque resistem aos tempos de integração na turma? Porque é que sentem os tempos de integração na turma como adversos? Embora se considere que o estudo ainda não é suficientemente conclusivo, emergiram alguns aspectos significativos, que se enunciam:

Os sujeitos da amostra pensam que a distribuição da carga horária da componente comum/componente específica é ajustada, embora os seus encarregados de educação sugiram mais tempo em contexto educativo exterior à escola, alargando o tempo de PIT.

Os tempos de frequência da turma previstos no horário, correspondem às suas expectativas, a maior parte dos docentes prepara uma actividade específica e os alunos têm oportunidade de participar nas actividades com os colegas o que lhes dá satisfação, sentido de auto-eficácia e de competência.

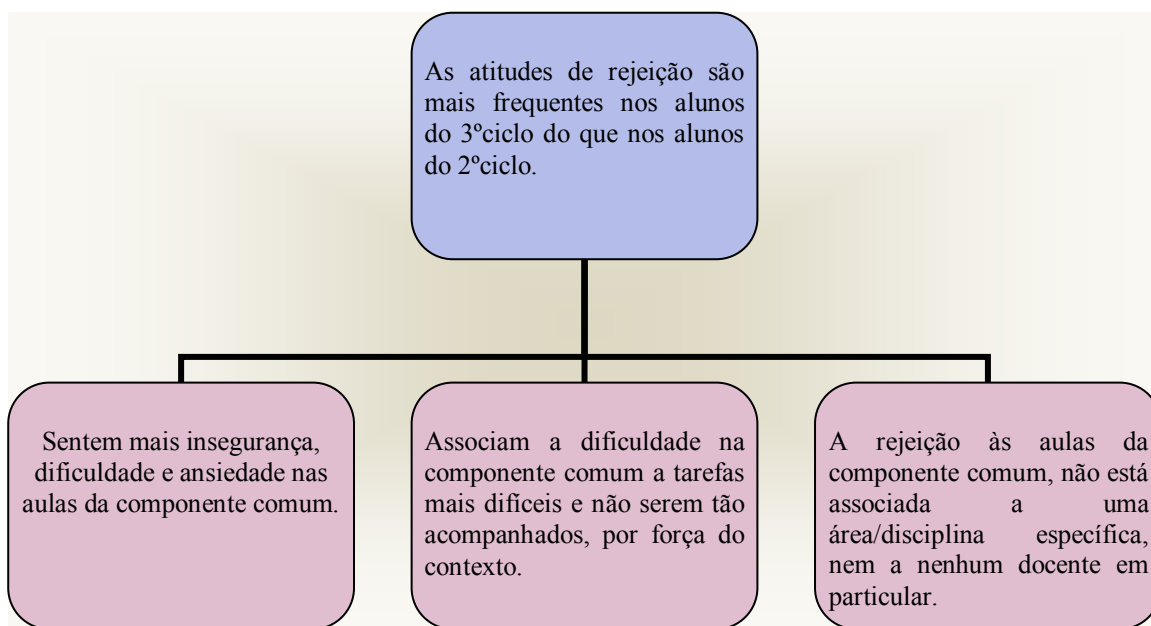
Os alunos são críticos relativamente às aulas em que não lhes é dada a oportunidade de participar e em que não têm um plano específico, e realizam um trabalho sem continuidade.

As estratégias práticas, a manipulação, a experimentação e os conteúdos que vão ao encontro das suas potencialidades e interesses são os melhores processos de mediação da aprendizagem.

O trabalho de grupo nas aulas da componente comum é, na opinião geral, uma estratégia que sentem como constrangedora.

Admitem ter mais contenção e menos autenticidade nas aulas da componente comum

Observa-se que a rejeição aos tempos de integração na turma, se circunscreve a tempos em que não estando no seu horário específico, por medida regulamentar geral, têm que ir para a turma. Tal situação acontece na falta de um docente, por exemplo. O docente da componente comum não tem, supostamente, uma tarefa preparada para lhe atribuir. Tal rejeição não se verifica em situações de visitas de estudo, por exemplo, ou participação em actividades recreativas, sessões de Orientação Escolar e Profissional com a turma (alunos do 9ºano), apresentação de trabalhos, por exemplo, ou outros. Além das situações já identificadas, acrescente-se:



Pelo atrás exposto, associam-se as situações de rejeição a duas ordens de factores: um, o acolhimento do aluno em contexto de aula não planeada; o outro, factores relacionados com o auto-conceito - efeito do desempenho pessoal (sentimentos de competência/incompetência); a perspectiva dos outros; o confronto com a conduta dos pares. Os professores nestas situações excepcionais, na generalidade não estão preparados para promover aprendizagens significativas; os alunos sentem-se inseguros e intrusos, resistindo às propostas, na sua palavra “ olha estamos ali”, não lhes sendo proporcionado qualquer sentimento de auto-eficácia, tão significativo para si.

Persistem, contudo, as questões: “Como é que a escola se organiza para ultrapassar as barreiras à actividade e participação destes alunos?” Por princípio, toda a política, prática e organização da escola tem como eixo a resposta inclusiva, visto que o seu próprio Projecto Educativo se orienta por tais valores. Como melhorar?

5.2- Considerações sobre a validade do *Projecto*

Em termos das práticas, não sendo a única estratégia, o *Projecto* em análise é uma ideia significativa e uma resposta de qualidade que serve com eficácia os objectivos, constituiu-se uma boa resposta à questão “Que processos e recursos se podem mobilizar para apoiar a actividade e participação e desenvolver culturas e práticas inclusivas na escola?” É, no entanto, uma resposta que carece de melhoria.

Pode afirmar-se o *Projecto* como boa oportunidade de promoção de sucesso de todos, pois gera um clima facilitador, dinamiza estratégias e medidas variadas que garantem um contexto de autenticidade, empatia e consideração. Os alunos têm possibilidade de vivenciar situações em que cada um é respeitado e tanto as políticas como as práticas apoiam todos os alunos a implicar-se no processo de aprendizagem, a partilhar e a atingir melhores resultados. Identificaram-se alunos com bem-estar emocional que desenvolvem um auto-conceito positivo, sendo disseminadas culturas de inclusão. Ao triangular-se os dados, observa-se que há correspondência entre os princípios teóricos de referência e a eficácia do *Projecto*.

Os alunos evidenciam um nível positivo de auto-estima/ auto-conceito, implicam-se nas tarefas e envolvem-se na gestão da própria vida. Sabem e querem opinar, sabem ouvir, reflectir e evidenciam gosto e vontade de aprender.

Entende-se que o *Projecto* responde aos objectivos e serve os Programas Educativos Individuais, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais à participação e preparando os alunos para os desafios da vida autónoma na sua comunidade. Pode observar-se no registo de incidentes críticos (Anexo VI – situação 5) um exemplo muito significativo: o aluno que aceitando o desafio do professor, fez uma apresentação na Conferência de Pais, superando receios, investindo na sua preparação e ganhando respeito de todos os que o ouviram. No dia seguinte, estava mais auto-confiante, evidenciava bem-estar emocional; cumpria-se a máxima de que sucesso gera sucesso e que o bem-estar emocional e um auto-conceito positivo derivam em aprendizagens significativas.

O currículo é ajustado, permitindo a capacitação do aluno no domínio de competências pessoais e sociais, sendo exemplo particular as áreas de Formação Pessoal e de Desenvolvimento Pessoal e Social nas duas vertentes de Comunicação e Interação e também de Percepção, Orientação e Cálculo (planos curriculares em anexo II).

Testemunha-se uma dinâmica muito própria e próxima entre os elementos das Equipas Pedagógicas, implementando uma resposta específica e articulada também com técnicos e família que se traduz na qualidade dos resultados. A avaliação sistemática é um elemento integrante. Esta percepção é visível na forma diferenciada como os docentes se posicionam consoante a sua função é a de docente da componente comum, componente específica ou se assume as duas funções. São estes últimos que mais valorizam o *Projecto* e que apresentam uma análise crítica que se entende mais próxima da perspectiva dos outros inquiridos, em particular dos alunos.

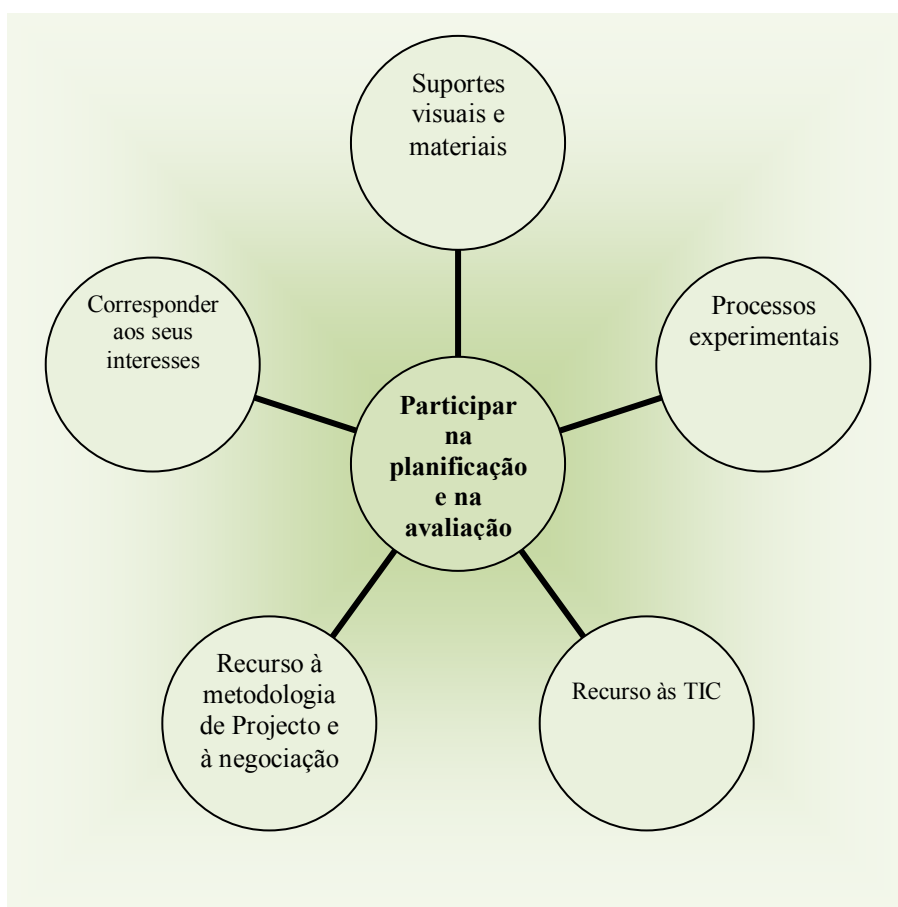
Os docentes de Educação Especial, responsáveis pela dinamização do *Projecto* em articulação com os Serviços de Psicologia, fizeram incidir a sua acção junto das Equipas Pedagógicas, para desbravar caminho. Eram conhecidos os princípios teóricos dos currículos funcionais mas não havia, ainda, conhecimento mediado pela experiência.

Em relação aos docentes da componente comum, entendeu-se que se tratando apenas de flexibilizar o currículo, o processo estaria mais garantido. Percebeu-se, com este estudo, que foi uma generalização abusiva do efeito currículo flexível. Com estes alunos a relação e o processo, tanto como os conteúdos, serão determinantes do sucesso. O ritmo das turmas, as exigências dos currículos e a pressão das metas para os docentes, não se compadecem com a necessidade de terem, por exemplo, que falar devagar e que repetir.

No presente ano lectivo, nas áreas de Comunicação e Interação (CI), de Percepção Orientação e Cálculo (POC), foram usados Cadernos de Trabalho Individual. Seleccionaram-se trabalhos, actividades específicas e significativas para cada aluno, permitindo-lhes ficar com a visão do todo e do que deles se esperava. O aluno participou na planificação, registou a data de início e de finalização de cada actividade, para identificar e aferir o seu próprio ritmo; responsabilizou-se por cuidar do caderno e pôde levá-lo consigo. Colocaram-se em anexo alguns exemplos de exercícios resolvidos.

O caderno foi divulgado junto dos docentes das áreas com as quais é interdisciplinar (Formação Pessoal, Matemática, Língua Portuguesa, História, Ciências, Formação Cívica) transformando-se num material transdisciplinar que se usou noutros contextos. Tem inclusive uma secção para trabalho de casa. O modelo deste caderno poderá ser consultado em anexo IV, embora não passe de um exemplo porque cada um é diferente em função da especificidade do aluno a quem se destina.

As estratégias seguintes foram usadas recorrentemente em contexto de *Projecto* e revelaram-se eficazes.



6– Considerações finais

Os alunos com CEI evidenciam a necessidade de espaços estruturados, facilitadores do acompanhamento personalizado e directo. Garantir este acompanhamento em contexto de turma é difícil, sendo facilitado no contexto do *Projecto* que se revelou gerador de implicação e bem-estar e os alunos investiram em aprendizagens significativas.

As características do *Projecto* identificadas explicitamente, acrescidas das que cada um possa depreender, são exemplificativas das práticas da escola e poderão ser disseminadas noutros contextos. Os alunos progredem onde têm amigos, se relacionam com os professores de modo próximo e verdadeiro, estabelecendo relações de confiança que os ajudam na superação das fragilidades pessoais.

6.1- Proposta de possível *Plano de Melhoria*

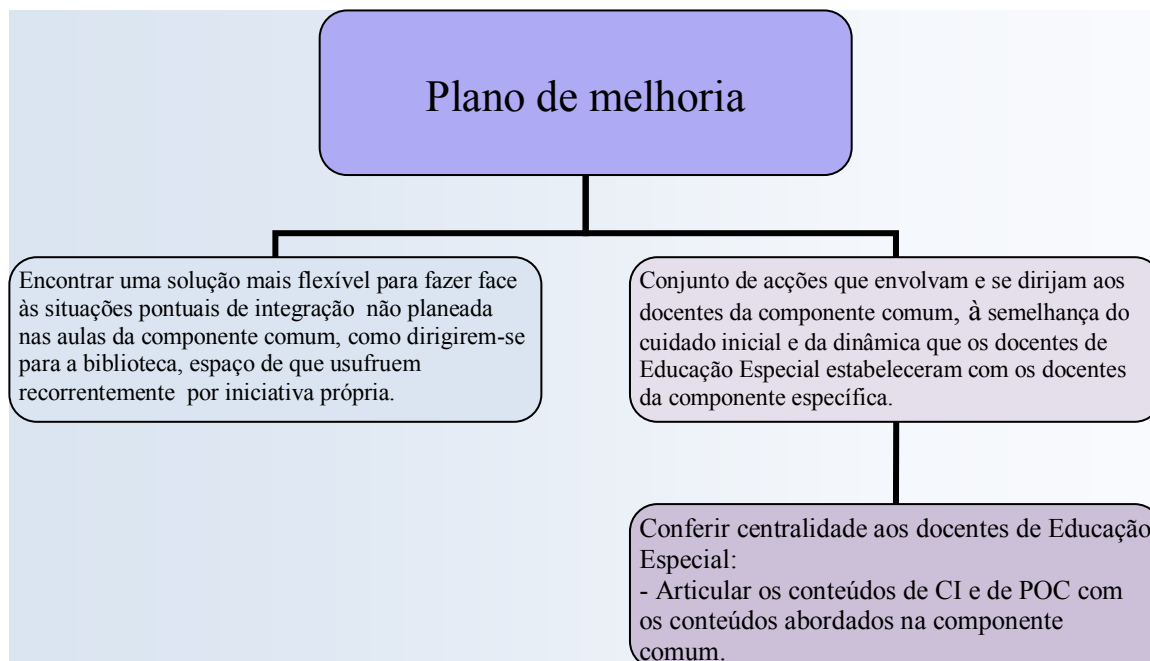
Correspondendo ao sentido da análise, importa incidir o foco no contexto da componente comum, pois é identificado pelos diferentes sujeitos, nomeadamente os docentes, como o contexto mais adverso. A formação de docentes tem assumido grande centralidade tanto nos debates como nos estudos que indicam que a sua qualidade influencia tanto o desempenho profissional, como, consequentemente, “a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem nas escolas” (Simão & all, 2009, p.62).

É significativo o valor da formação, do trabalho em equipa e da formação interna para a mudança de melhoria das práticas. Neste sentido, os referidos autores sublinham a importância dos docentes se munirem de competências didácticas e pedagógicas, além do conhecimento científico a que estão vinculados. Importa estar apto para recorrer a métodos construtivos, centrados no trabalho em equipa e potenciadores do acompanhamento diferenciado em sala de aula, O presente estudo dá indicadores de que à educação inclusiva se ascende por meio de uma adequada gestão do contexto da aula.

Com base nos estudos de Portugal & Leavers (2010), sublinha-se a importância de protagonizar um diálogo experiencial que assente nos pilares básicos de sensibilidade, autonomia e estimulação, promotores de implicação e bem-estar e mediadores do fim último em educação: o desenvolvimento pessoal e social e a emancipação.

Atendendo a estes princípios e aos dados da investigação, propõem-se dois eixos de intervenção: no sentido da flexibilização de procedimentos e do desenvolvimento de práticas colaborativas.

Propõe-se que a intervenção contemple as acções seguintes:



Sublinha-se a importância de evitar que os alunos do *Projecto* sejam integrados num contexto que não está preparado para os receber. Poderia questionar-se porque não se prepara o contexto? Esta questão liga-se à proposta de estreitar a relação com os docentes da componente comum. A própria construção do caderno de trabalho individual poderá ser uma acção conjunta. Ao construir-se há possibilidade de partilhar informação sobre o aluno, analisar os seus mecanismos de aprendizagem, englobando temas e conteúdos essenciais ao contínuo educativo. A transdisciplinaridade e interdisciplinaridade facilitam o processo pedagógico e também o desenvolvimento dos próprios mecanismos de aprendizagem dos alunos visto que potenciam a transferência de conceitos, a generalização e assimilação.

Salvagarde-se que esta proposta de acção junto dos docentes da componente comum não exclui a continuidade de articulação do trabalho com os docentes da componente específica. O papel do docente de educação especial ganha uma centralidade ainda maior, não havendo respostas unidireccionais é importante partilhar a sua experiência, ajudando a analisar os processos que interagindo, nos diferentes contextos, moldam e influenciam a educação inclusiva.

CONCLUSÃO

Conclusão

A evolução da escola inclusiva é inegável e visível nos estudos e do próprio conhecimento prático do professor-investigador. Não se questionam os princípios e a eficácia mede-se mais pelas práticas. Não bastam intenções e consensos, são precisos resultados e os processos são mutáveis, importando que evoluam no sentido dos princípios.

Avaliar o impacto do *Projecto* nos alunos com Currículo Específico Individual e analisar em que medida este corresponde aos princípios da Educação Inclusiva, eram os principais propósitos que encerravam os objectivos de identificar potencialidades, pontos fracos ou fragilidades; identificar ajustes organizacionais a incluir num plano facilitador de melhoria, passando prioridades à prática, para garantir a sustentabilidade e o desenvolvimento do processo, numa circularidade evolutiva de resultados/análise, geradora do aumento de competências técnicas, científicas e periciais do próprio professor-investigador.

Tais propósitos e objectivos derivaram da questão “Sabendo que a resposta inclusiva é eficaz do ponto de vista da Escola enquanto organização, em que medida as suas práticas são promotoras de inclusão, se os alunos não desenvolvem um sentimento de pertença em relação à turma?”. O estudo assentou na percepção e perspectiva dos alunos que se constituiu a matéria de análise, deu-se-lhe a vez e a voz, implementando uma pedagogia da participação e abrindo espaço à educação inclusiva que consubstancia o exercício da cidadania.

O trabalho foi organizado em duas partes; na primeira fez-se uma breve revisão bibliográfica para situar a resposta ao nível da perspectiva ecológica, focalizando no conhecimento do indivíduo e sua personalidade, no contexto e na interacção sujeito/meio. A actualização teórica permitiu, também, circunscrever a temática e focalizar a acção prática de investigação-acção que se descreveu na segunda parte.

O docente, ao assumir o papel de investigador, tem oportunidade de analisar aspectos essenciais do processo pedagógico que lidera, de proceder ao levantamento de indicadores para caracterização rigorosa das situações educativas, ajustando o processo educativo e aumentando a eficácia da própria acção.

A escola garante respostas educativas inclusivas se neutraliza intencionalmente as barreiras à actividade e participação, implementando projectos que respondem às necessidades e diversidade dos alunos e nos quais todos são valorizados.

É relevante o contributo deste *Projecto* ao potenciar o contexto, mediando estratégias pedagógicas eficazes que derivam em boas práticas de inclusão (segundo a óptica dos inquiridos). Constitui-se, também, um válido processo na promoção e emancipação de cada um que nele intervém, docentes, pares, encarregados de educação, comunidade em geral e os alunos com CEI, em particular. Ao desenvolver a auto-estima, ao implementar metodologias facilitadoras de um auto-conceito positivo, potenciam-se sentimentos positivos de auto-eficácia que poderão, a título de exemplo, gerar mecanismos de aprendizagem activa, como o da implicação, que derivem em bem-estar emocional, e, portanto, em desenvolvimento.

Ao seguir procedimentos controlados e formatados pelos princípios da metodologia de investigação-acção, constitui-se um estudo de significativa validade, observando-se impacto positivo do *Projecto* para bom nível de inclusão na escola e correlação entre a variável dependente (nível de inclusão que a escola proporciona) e a variável independente (nível de bem-estar emocional). Consideram-se os dados válidos para estes sujeitos, neste contexto, e poderão corresponder a casos equivalentes numa escola portuguesa, do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, embora não haja suficientes estudos neste âmbito que permitam confirmar ou generalizar os resultados, confinando-se a esta situação concreta.

Uma das dificuldades encontradas foi a escassez de estudos que abordassem a perspectiva dos alunos. O próprio modelo de resposta educativa - o *Projecto* em estudo, é uma estratégia que não se conhece implementada noutro contexto, nem vem referida na literatura consultada, não se dispondo de termo de comparação.

Face à multiplicidade de factores, processos e sujeitos, impôs-se a necessidade de simplificar a observação do objecto em análise sob pena de não se encontrar coerência na interpretação e relacionamento dos dados recolhidos. A colecta, registo e tratamento de dados não foi estanque e sequencial em todos os momentos, procurou-se integrar os aspectos não previstos para melhor abstrair a sua essência.

Outra dificuldade, foi a de seleccionar instrumentos que permitissem a recolha dos dados mais significativos. Facilitou o recurso a instrumentos abrangentes como os questionários (cariz mais quantitativo) e a entrevista “Focus Group” (cariz mais qualitativo), associada a planificação rigorosa e ao recurso a grelhas de tratamento de informação. Para ultrapassar o problema de dados descritivos e dispersos, construíram-se tabelas, gráficos e figuras síntese. A técnica dos incidentes críticos, não tendo sido amplamente explorada, serviu

para recolher informação importante e permitiu perceber que é um processo a usar tanto nos procedimentos de rotina pedagógica como em posteriores estudos.

Acrescente-se a dificuldade da própria construção e aplicação dos instrumentos, derivada da pouca experiência do professor nesta função de investigador. Na tentativa de superação, recorreu a instrumentos validados, à pesquisa bibliográfica, ao aconselhamento com a Orientadora do estudo e à partilha com outros, como a sua equipa de trabalho e, muito particularmente, com uma colega do grupo de Mestrado. Está subjacente a perspectiva de alargar o alcance do estudo e de rentabilizar o processo enquanto espaço de formação conjunta, promovendo na comunidade a actualização científico-didáctica.

Focou-se a análise mais na convergência do que na divergência. Deste modo, a proposta de *plano de melhoria* emerge da acção e da perícia, e as estratégias poderão ser sintetizadas em três princípios educativos: os alunos são sujeitos activos; os alunos têm vontade própria e reagem com maior disponibilidade face a experiências de sucesso; a atitude do aluno face à aprendizagem é reflexo da atitude do educador: aprende com gosto, confiança e alegria quem é ensinado com paciência, persistência e respeito.

De salvaguardar que há aspectos da relação sujeito/contexto a abordar em posteriores e eventuais estudos, que não foram considerados por questões de circunscrição da pesquisa à questão de partida.

Ao professor-investigador cabe agora disseminar os efeitos deste estudo ao nível do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, consolidar competências de investigação e derivar o conhecimento adquirido em novas e melhores práticas inclusivas. Questionou-se um aluno (G1) cujas NEE advêm de atropelamento que provocou hemiparésia lateral esquerda, sobre o que achava que a vida esperava dele ... Tomou a vez e a voz e respondeu: «Não sei, mas depois de ter sofrido aquele acidente gravíssimo e ter sobrevivido, acho que a vida tem uma coisa guardada para mim.»

Este aluno só pode esperar muito da escola que o acolhe, dos seus docentes que terão inevitavelmente que recorrer à pesquisa, ao conhecimento científico e à reflexão crítica para potenciar o contexto, gerando ideias e implementando projectos mediadores da educação para todos e garante da emancipação e da cidadania.

Bibliografia

- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bénard C., A. e all (1996). *Currículos Funcionais – Sua Caracterização*. Vol. 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bénard C., A. e all (2001). *Currículos Funcionais – Instrumentos para Desenvolvimento e Aplicação*. Vol. 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bénard C., A. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Escola Inclusiva*. ([http://Rede Inclusão . Web.ua.pt](http://RedeInclusão.Web.ua.pt) – 7/7/2010)
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão – Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Versão Portuguesa Bénard, A. e Pinto, J. (2002). Sintra, Portugal: Cidadãos do Mundo, c/ autorização CSIE. Website: www.csie.org.uk.
- Capul, M., Lemay, M., (2003). *Da Educação à Intervenção Social*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, A. (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, J.E. (2009). *Metodologia do trabalho Científico - «Saber-fazer» da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora
- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2005). *Guia Orientador de Apoio ao Processo de Elegibilidade para Efeitos de Aplicação de Medidas Especiais de Educação – por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde*.
- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Organização Curricular*. (www.dgidec.min-edu.pt – 28/06/2010).
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2002). *Transição da Escola para o Emprego – Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais em 16 Países Europeus*. (Web site da Agência Europeia: www.european-agency.org).
- Faria, L. (2002). *Diferenças no Auto-conceito de Competência durante a Adolescência*. Cadernos de Consulta Psicológica. 17-18.2001/2002, 109-118.

Ferreira, Sofia Simões (2008). *Transição Para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu:Psicosoma.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Fonseca, V. (1996). *Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Notícias Editorial.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (4ª edição). Lisboa: Âncora Editora.

Fortin, M., (2003). *O Processo de Investigação*. Loures: Lusociência.

Laevers, F. et al. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Centre for Experiential Education, KU Leuven.

Lessard-Hérbert, M. ; Goyette, G. e all (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Martin, Maria Pilar Santo e Renauld, Mª Eugénia Venegas. (2009) *Aspectos Clave de La Educación Inclusiva*. Salamanca: INICO. Universidade de Salamanca.

Máximo-Esteves, L., (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro*.

Ministério da Educação, (2008). *Decreto – Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro*.

Ministério da Educação, (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação Educacional e de Desenvolvimento Curricular.

Morgado, J., (1999). *Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?»*. *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 121-126.

Morgado, J., (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. e Silva, J., (1999). *Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas*. *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 127-142.

Nieto, M. (2002). *Enseñar a Investigar- Orientaciones prácticas*. Bilbao, Espanha: Ediciones Mensajero.

Odom, S. L., (2007). *Alargando a Roda- A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-escolar*. Porto: Porto Editora

Olabuénaga, J. (2003). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Bilbao, Espanha: Universidade de Deusto.

Oliveira- Formosinho, J. e Barros, S.,(2004). *O envolvimento da Criança na Aprendizagem: Construindo o Direito de Participação*. In, *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 81-93.

Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.

Oliveira- Formosinho, J. (2007 a). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo.

Oliveira- Formosinho, J. (2007 b). *Modelos curriculares na educação básica: um referencial de qualidade na diversidade*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. (3 Edição actualizada). Coleção Infância nº 1. Porto: Porto Editora. pp 9-12.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A. e all, (2009). *A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: Um estudo de caso*. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Oliveira, L. e all, (2004). *Investigação em Educação - Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L.A.; Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.

Portugal, G. e Laevers, F.(2010). *Avaliação em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Quiles, M. e Espada, J. (2007). *Educar para a auto-estima – Proposta para a escola e para o tempo livre*. Editora K.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas Sobre Inclusão – da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Quivy, R. et al. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Richards, L. (2005). *Handling Qualitative DATA – A Practical Guide*. London: Sage Publications.

Rodrigues, D.(2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.

Roldão, M^a. C.(1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora .

Sandal, S.e Schwartz, I. (2002). *Construindo blocos – Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Segurado, M^a G., (1998). *A Unidade da Educação Básica em Análise – Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica

Sévigny, L. e Laporte, D. (2006). *A auto-estima dos 6 aos 12 anos – Crescer e Viver*. Lisboa: CLIMEPSI.

Silva, C. (2007). *Teorias da Aprendizagem – Para uma Educação Baseada na Evidência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Simão, A.; Flores, M.; Morgado, J.; Forte, A. e Almeida, T.(2009). *Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso*. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, nº8, Jan/Abr 09.

Sousa, A.(2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tuckman, B.W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1994) Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção – Na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

UNESCO, (2004 a). *Abraçar a diversidade: Guia de Ferramentas para Criar Ambientes Inclusivos e Amigos da Aprendizagem*. Tr. Associação Cidadãos do Mundo Portugal Ano 2009/2010.

UNESCO, (2004 b). *Manual de Apoio 2.Colaborar com as Famílias e com as Comunidades para Criar um AIAA*. Tr. Associação Cidadãos do Mundo Portugal Ano 2009/2010.

UNESCO, (2005). *Orientações para a Inclusão – Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura França. França. Tradução de: Maria Adelaide Alves e Dinah Mendonça.

Wang, M. (1994). *Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso*. *Prospects*, Vol.XXV, nº2, Junho 1995, p.287-297. UNESCO.

ANEXOS

Anexo I

Cronograma: Etapas de desenvolvimento da investigação

Cronograma

Etapas de desenvolvimento da investigação-acção em estágio

Fases do Processo	Acções a Desenvolver	Cronologia (Meses)										
		S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	
1ª Fase	Pesquisa Bibliográfica											
	Pesquisa Documental											
	Definição dos intervenientes no processo de pesquisa											
	Definição dos procedimentos metodológicos											
2ª Fase	Observação											
	Construção de Instrumentos											
	Entrevista prévia e vídeogravação											
	Visualização e Registo											
	Construção e aplicação de Inquéritos											
3ª Fase	Entrevista com o Grupo e Gravação em Vídeo											
	Transcrição da Entrevista											
	Tratamento e Análise de Dados											
	Elaboração de Plano de Proposta de Melhoria											

Anexo II

Instrumentos específicos do *Projecto*

- 1- Objectivos**
- 2- Matriz Curricular de referência**
- 3- Grelha síntese de avaliação trimestral da componente específica**
- 4- Grelha resumo de resultados trimestrais**

Objectivos do *Projecto*

Objectivos	
Gerais	Específicos
Inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades;	Desenvolver competências nos domínios afectivo, cognitivo, comunicativo, moral e ético;
	Desenvolver competências específicas nas diferentes áreas;
	Desenvolver competências pessoais de autonomia e independência pessoal e social.
	Prevenir o abandono escolar;
Preparação para a integração em cursos de formação profissional ou para uma transição da escola para a vida pós-escolar de crianças e jovens de currículo específico individual.	Garantir a vivência de outros espaços educativos e de transição para a vida pós-escolar através da celebração de protocolos com empresas e instituições locais;
	Fazer o despiste vocacional e a orientação pós-escolar;
	Desenvolver a capacidade de valorizar o trabalho;
	Desenvolver competências compatíveis com as exigências da vida pós-escolar: <ul style="list-style-type: none"> - capacidade de cumprir horários - capacidade de cumprir regras e seguir instruções - capacidade de respeitar hierarquias.

Matriz Curricular de Referência

2ºciclo		3ºciclo	
Componente comum (com a turma)		Componente comum (com a turma)	
Maioria dos alunos - Educação Física - EVT - Educação Musical - Área de Projecto - Formação Cívica - EMRC	Alguns alunos - Inglês - História e Geografia de Portugal - Ciências da Natureza - Língua Portuguesa - Estudo Acompanhado	Maioria dos alunos - Educação Física - Educação Visual - Ed. Tecnológica ou Pintura Artística - Área de Projecto - Formação Cívica - EMRC	Alguns alunos - História - Língua Portuguesa - Matemática - Geografia - Ciências Naturais - TIC - Orientação Escolar e Profissional
Componente Específica - Área de Desenvolvimento Pessoal e Social – Comunicação Interacção (ADPS - CI) - Área de Desenvolvimento Pessoal e Social – Percepção, Orientação e Cálculo (ADPS - POC) - TIC - Expressão Musical - Actividades Expressivas e Desportivas (AED) - Formação Pessoal - O meio e os outros (Higiene e Saúde) - Área Técnica Específica: Modelagem, Madeiras, Artesanato, Serralharia, Técnicas Manuais		Componente Específica - Área de Desenvolvimento Pessoal e Social – Comunicação Interacção (ADPS - CI) - Área de Desenvolvimento Pessoal e Social – Percepção, Orientação e Cálculo (ADPS - POC) - TIC - Expressão Musical - Actividades Expressivas e Desportivas (AED) - Formação Pessoal - O meio e os outros (Higiene e Saúde) - Actividades de Vida Diária (AVD) - Expressão Artística - Área Técnica Específica: Modelagem, Madeiras, Artesanato, Técnicas Manuais, Serralharia, Área Tecnológica, Actividades de Despiste Vocacional.	

Ficha de Registo de Avaliação Trimestral (adaptada)
Componente Específica – Equipas Pedagógicas

Nome:

Turma:

Período:

Área	Síntese descritiva	Menção *	Aulas		Faltas	Rubrica
			P	D		
Comunicação e Interação (CI)						
Percepção, Orientação e Cálculo (POC)						
Higiene e Saúde						
TIC						
Formação Pessoal						
Actividades Expressivas e Desportivas (AED)						
Área Tecnológica						
Actividade de Despiste Vocacional						

* Não Satisfaz; Satisfaz; Satisfaz Bem

FICHA DE AUTO – AVALIAÇÃO






























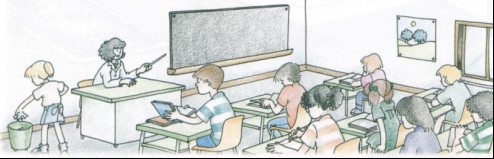

















































Aluno: _____ Ano/Turma: _____



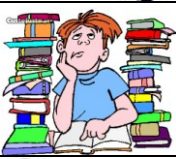



Área:		1º Período			2º Período			3º Período				
ATITUDES E VALORES	RESPONSABILIDADE	Parâmetros	Sim	Não	As vezes	Sim	Não	As vezes	Sim	Não	As vezes	
		É assíduo										
		É pontual										
		Cumprir as regras estabelecidas										
	PARTICIPAÇÃO / COOPERAÇÃO	Revela empenho										
		Mostra disponibilidade individual para as actividades										
		Colabora nas actividades propostas										
		Intervém de forma adequada										
		Toma iniciativa										
	AUTONOMIA	Manifesta espírito de cooperação e de solidariedade.										
		Revela independência pessoal										
		Realiza tarefas individualmente										
	SOCIABILIDADE	Demonstra organização e apresentação dos trabalhos.										
		É sociável										
	CONHECIMENTOS E CAPACIDADES	Respeita as normas de comportamento ético-social										
Domínio das competências específicas de cada área.												
Aplicação de conhecimentos												
Progresso na aprendizagem.												
AVALIAÇÃO FINAL												
NS – Não Satisfaz S – Satisfaz SB – Satisfaz Bem												

FICHA DE AUTO – AVALIAÇÃO (pictográfica)

Aluno: _____ Ano/Turma: _____

Assinala com um X.

Área:		1º Período			2º Período			3º Período		
<div> <div>ATTITUDES</div> <div>E</div> <div>VALORES</div> </div> <div>RESPONSABILIDADE</div>	Parâmetros									
		Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
	É assíduo 									
	É pontual 									
	Cumpre as regras estabelecidas 									
	Revela empenho 									
	Colabora nas actividades propostas 									
	Intervém de forma adequada 									
Toma iniciativa 										

	AUTONOMIA	Manifesta espírito de cooperação e de solidariedade.										
		Revela independência pessoal										
		Realiza tarefas individualmente										
		Demonstra organização e apresentação dos trabalhos.										
	SOCIABILIDADE	É sociável										
		Respeita as normas de comportamento ético-social										
CONHECIMENTOS E CAPACIDADES	Domínio das competências específicas de cada área.											
	Aplicação de conhecimentos											
	Progresso na aprendizagem.											
AVALIAÇÃO FINAL												
NS – Não Satisfaz S – Satisfaz SB – Satisfaz Bem												

Escola:

Ano Lectivo :

Balanco dos Resultados da Avaliação dos Alunos – ____ Período

Áreas	Componente comum						Componente específica			Observações			
Aluno/Turma	Níveis						Menções			PIT (Menção)		Comportamento	Organização
	2	3	4	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Sim	Não		

Anexo III

Planos Curriculares de referência, exemplificativos das áreas de:

- 1- Desenvolvimento Pessoal e Social – Comunicação e Interacção**
- 2- Desenvolvimento Pessoal e Social – Percepção, Orientação e Cálculo**
- 3- Formação Pessoal**
- 4- Modelagem**

Plano Curricular de Referência

Área de Desenvolvimento Pessoal e Social – Comunicação Interacção (ADPS- CI)

Áreas		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
Afectivo-social		<ul style="list-style-type: none"> Integração activa nos diferentes contextos sociais que vivencia; Desenvolvimento da capacidade de implicação na actividade; 	<ul style="list-style-type: none"> Integrar-se com os colegas. Participar nas actividades nos diferentes contextos. Ater-se a normas de comportamento ético-social. Cumprimentar espontaneamente à chegada, de se despedir e pedir licença para passar; 	<ul style="list-style-type: none"> Superação do egocentrismo. Integração e participação no grupo social. Normas ético-sociais. 	
		<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da autonomia; Desenvolvimento da auto-confiança e da capacidade de resistência à frustração; Desenvolvimento da capacidade de lidar com o stress e ansiedade. Controlar os impulsos emocionais. 	<ul style="list-style-type: none"> Participar nas rotinas dos diferentes contextos; Desempenhar as tarefas que lhe são atribuídas na dinâmica da turma; Desenvolver a independência pessoal. Desenvolver a capacidade de auto-cuidados. Utilizar os serviços da escola e da comunidade. Cuidar e organizar o seu próprio material. Ultrapassar, progressivamente, medos perante situações da vida diária. Aumentar a capacidade de enfrentar as dificuldades; Aumentar a persistência perante as dificuldades. Ser capaz de se auto-avaliar. Participar na concepção e elaboração de projectos. Superar reacções de irritabilidade. Superar sem conflitos situações de competição. Actuar por consequências futuras. Manter uma atitude emocional regular. 	<ul style="list-style-type: none"> Tarefas e rotinas. Hábitos pessoais: alimentação, vestuário e controlo de esfíncteres. Uso independente dos serviços sociais básicos. Responsabilidade. Auto-confiança. Persistência. Auto-avaliação. Planificação. Controle e auto-domínio. Superação de medos. Antecipação de consequências. 	

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
		<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento do sentido crítico; Desenvolvimento do auto-conhecimento e do auto-conceito; 	<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de cumprir regras e instruções em jogos e na execução de tarefas, ajustando o comportamento ao contexto. Expressar sentimentos, gostos e preferências. Compreender os sentimentos dos outros e actuarem em conformidade. Expressar a sua opinião mesmo que seja contrária à dos outros. Aceita as opiniões dos outros mesmo que diferentes das suas. Ser capaz de Hetero-avaliar. Conhecer os seus dados pessoais e ser capaz de falar de si, dos seus gostos, interesses e fragilidades. Conhecer e fornecer os seus dados familiares. Reconhecer as suas dificuldades ajustando o auto-conceito. Identificar e valorizar as suas próprias qualidades. Ajustar o comportamento em função das observações que lhe são feitas. <p>Evitar acções que perturbem o trabalho de grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sentido crítico. Expressão de sentimentos Hetero-avaliação Dados pessoais. Auto-conhecimento 	

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
Linguagem	Compreensão Oral	<ul style="list-style-type: none"> Assimilar a linguagem e utilizá-la de forma compreensível. Capacidade para extrair e reter o essencial; Compreensão de ordens e indicações; Capacidade para se familiarizar com o vocabulário e as estruturas gramaticais; 	<ul style="list-style-type: none"> Discriminar o seu nome e o das pessoas próximas. Identificar objectos pelo seu nome (reais ou em gravuras). Identificar as ideias principais de um texto. Resumir o significado de uma explicação ou texto. Identificar personagens em contos orais. Interpretar perguntas directas. Cumprir uma ordem/instrução simples. Cumprir uma ou mais ordens/instruções dadas em simultâneo. Interpretar ordens, pedidos e recados. Definir o significado de palavras ou expressões. Formar famílias de palavras por critérios compreensivos. Formar áreas vocabulares. Nomear sinónimos e antónimos. Explicitar o significado de frases. 	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos compreensivos e funcionais. Compreensão verbal. Personagens. Caracterização de personagens. Compreensão de questões. Ordens, pedidos e recados. Vocabulário. Definição de palavras. Sinónimos, antónimos e parónimos. Famílias de palavras. Áreas vocabulares. 	

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
Linguagem	Expressão Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo. • Utiliza adequadamente os aspectos semânticos e pragmáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emitir vocalizações. • Associar vocalizações a gestos. • Usar uma ou duas palavras de maneira adequada. • Expressar-se por iniciativa própria. • Nomear objectos de uso comum. • Nomear as partes do corpo. • Nomear acções. • Emitir frases com sentido. • Usar a entoação adequada em perguntas, exclamações ou informações. • Adequar o seu discurso ao contexto e/ou ao interlocutor. • Manter os tópicos da conversa. • Relatar acontecimentos da vida diária. • Contar uma história a partir de um suporte visual. • Contar uma história inventada. • Recontar uma história ouvida. • Recontar uma história respeitando a sequência. • Comentar gravuras e situações da vida diária. • Relatar alguns acontecimentos vividos ou imaginados, desejos. • Emitir opiniões sobre a descrição de locais, histórias, acontecimentos, situações. Ex: tomar uma posição. • Intervir de acordo com a situação de comunicação. Ex: diálogo, conversa, apresentação de trabalho. • Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguarda a sua vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros). • Distinguir factos de opiniões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocalizações. • Nomeações. • Conversação/Diálogo. • Relatos. • Acontecimentos vividos ou imaginados. • Descrição de locais, histórias, acontecimentos e situações. • Contos e recontos. • Factos e opiniões. • Pragmática e Participação. 	

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
		<ul style="list-style-type: none"> Utiliza adequadamente os aspectos morfo-sintácticos e metalinguísticos. Capacidade para conhecer e utilizar vocabulário diversificado. Capacidade em formular e responder questionários. Desenvolvimento da memória verbal 	<ul style="list-style-type: none"> Usar os pronomes pessoais. Combina o substantivo com o verbo e com o adjetivo. Compreender e responder ao uso do plural. Utilizar as regras circunstanciais em frases. Construir frases negativas. Utilizar frases complexas estabelecendo relações causais de coordenação e de subordinação. Utilizar partículas de ligação. Fazer a concordância da frase em género, número e tempo. Fazer a concordância sujeito/predicado. Substituir o nome pelo pronome. Descobrir frases absurdas (distingue frase/não frase). Distinguir os nomes numa frase. Distinguir as subclasses dos nomes. Distinguir os verbos numa frase. Distinguir os adjetivos numa frase. Reproduzir lengalengas, adivinhas, rimas, contos, trava-línguas, cantares, rimas e cantilenas. Descrever desenhos e pinturas, fotografias, locais visitados... Contar histórias com sequência. Completar histórias, oralmente. Construir frases interrogativas. Formular perguntas e respostas. Responder a questionários. Recordar lugares da escola e da casa. Recordar lugares fora da escola e da casa. Recordar objectos vistos. Identificar pessoas. Recordar figuras vistas numa gravura. Recordar itinerários. Descrever itinerários. Reter e evocar estímulos visuais. Dramatizar cenas do quotidiano, situações vividas ou imaginadas. Transpor enunciados orais para outras formas de expressões e vice-versa. (desenha uma história, dramatiza, imita sons...). Experimentar variações expressivas da Língua oral (varia a entoação de uma frase, dizendo-a como quem ri, como quem chora, como quem pede, como quem manda, como quem pergunta). 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de pronomes pessoais. Concordância de género, número e tempo. Formas da frase. Relações de causa e efeito, coordenação e subordinação. Frase /não frase. Classes gramaticais. Vocabulário. Histórias. Perguntas e respostas. Retenção e evocação de estímulos visuais. Retenção e evocação de lugares, objectos e desenhos. Mnemónicas. Dramatizar. Variações expressivas da Língua Oral. Lengalengas. Adivinhas. Rimas. Contos. Trava-línguas. Cantares. Cantilenas. 	

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
Articulação		<ul style="list-style-type: none"> Domínio progressivo dos órgãos do aparelho fonador. Expressar-se verbalmente de forma clara e com correcta articulação, com ritmo e fluência adequada. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar a respiração adequadamente. Relaxar os diferentes membros do corpo. Realizar exercícios de sopro. Dominar a coordenação dos diferentes órgãos do aparelho fonador (mandíbulas, língua, lábios e outros órgãos fonadores). Tocar instrumentos; Reproduzir movimentos e sons com a boca de modo simples e ao espelho; Sentir a produção do som na garganta com as mãos; Emitir correctamente os sons vocálicos. Articular correctamente as consoantes. Articular correctamente as sílabas inversas. Articular directamente as sílabas directas duplas. Repetir palavras e frases com aproximação ao modelo. Articular de forma fluida e palavras na frase. Reproduzir lengalengas e canções. Usar frases. Formar frases com palavras dadas. Manter a conversação. Expressar com clareza pensamentos ideias e sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Respiração. Sopro. Articulação. Coordenação e domínio dos órgãos fonadores. Ritmo articulatório. Expressão verbal. Nomeação. 	
		<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da consciência fonológica. 	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir sons vocálicos e consonânticos. Associar sons a gestos. Decompor palavras foneticamente. Segmentar, manipular e reconstruir palavras foneticamente. Decompor palavras em sílabas. Distinguir sílaba tónica e sílaba átona. Estabelecer a diferença entre acento gráfico e acento fónico. 	<ul style="list-style-type: none"> Sons vocálicos e consonânticos. Sílabas e fonemas. Acentuação tónica e fónica. 	

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
Escrita	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade para automatizar e desenvolver o mecanismo de leitura; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade simbólica. Reconhecer símbolos. Ler mediante interpretação de desenhos e sinais. Antecipar palavras pelo contexto e pela forma gráfica; Automatização do processo de decifração; 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade simbólica. Automatização da leitura. Descriminação dos sinais gráficos. 	
		<ul style="list-style-type: none"> Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas; 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as vogais. Identificar as consoantes. Ler sílabas directas e inversas. Discriminar com rapidez características gráficas foneticamente relevantes; 	<ul style="list-style-type: none"> Vogais e consoantes. Palavras e sílabas. Segmentação, reconstrução e comparação de palavras. Frases e textos. 	
Escrita	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade para reconhecer e ler palavras; 	<ul style="list-style-type: none"> Associar palavras a objectos, imagens e gestos. Ler de forma compreensíveis palavras usuais. Ler sílabas directas duplas. Ler palavras de dupla grafia. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento do nome e dados pessoais. Visualização de palavras. Comparação de palavras. Regularidades e diferenças. Leitura mecânica e compreensiva. 	
		<ul style="list-style-type: none"> Capacidade para ler textos; 	<ul style="list-style-type: none"> Ler frases com palavras com sílabas directas e inversas. Ler frases de forma clara e compreensiva. Respeitar os sinais de pontuação. Ler correctamente de forma mecânica e compreensiva. Fazer leitura em voz alta com clareza e expressividade. Ler para se informar. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura global. Leitura para informação. Lacunas. Questionários. Segmentação e reconstituição de frases. 	
		<ul style="list-style-type: none"> Capacidade para localizar informação em material escrito; 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade para apreender o significado global de um texto curto. Tomar a iniciativa de ler; Apreender o significado global de um texto curto; Localizar num texto a informação pretendida; Fazer leitura silenciosa. Localizar a acção no espaço e no tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Decifração. Leitura para se informar e documentar. Leitura recreativa. Leitura autónoma. Leitura silenciosa. 	

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
Escrita	Expressão Escrita	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da compreensão da leitura através da prática da escrita. Capacidade para automatizar e desenvolver o mecanismo da escrita. Uso correcto da escrita como meio de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> Descrever imagens e sequências de imagens. Relatar histórias e expressar ideias mediante desenhos e sinais. Agrupar gravuras, letras, sílabas, palavras iguais. Copiar linhas, figuras e formas. Copiar o seu nome com letra impressa. Copiar o seu nome com letra manuscrita. Visualizar palavras. Copiar palavras a partir de modelo próximo. Copiar palavras a partir de modelo distante. Copiar palavras. Escrever as vogais. Escrever as consoantes. Escrever sílabas directas e inversas. Discriminar com rapidez características gráficas relevantes; Distinguir maiúsculas e minúsculas. Escrever o seu nome e outros dados pessoais. Escrever palavras e frases de utilidade diária e funcional. Conhecer as regras elementares da escrita; Escrever frases e ordenar frases; Segmentar e reconstruir frases. Dominar o uso das letras maiúsculas; Identificar as ideias principais. Distinguir ideias principais de ideias secundárias. Responder a questionários. 	<ul style="list-style-type: none"> Descrição Relatos. Associação gráfica. Exercícios gráficos. Letra impressa e manuscrita. Maiúsculas e minúsculas. Vogais e consoantes. Dados pessoais. Escrita funcional Regras elementares da escrita. Ideias principais e secundárias. Questionários 	

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
		<ul style="list-style-type: none"> Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos. Capacidade para conhecer técnicas básicas de organização textual. Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação. 	<ul style="list-style-type: none"> Legendar gravuras; Escrever textos com diferentes fins comunicativos (recado, convite, notícia...). Escrever por iniciativa própria. Nomear por ordem as letras do alfabeto; Ordenar palavras alfabeticamente; Estabelecer relações entre palavras (sinonímia e antonímia); Elaborar um dicionário ilustrado. Treinar a consulta de dicionários, enciclopédias, prontuários... Construir um Portefólio. Recolher documentação (gravuras, fotografias, postais ilustrados, manuais de diferentes disciplinas, fotocópias de páginas de enciclopédias, textos). Organizar e classificar a documentação segundo critérios diversos (grandes temas, sub temas, ordem alfabética...). Organizar um índice da documentação Construir materiais de informação, consulta e estudo, listas de palavras, dicionários ilustrados, segundo critérios diversificados (temática, ordem alfabética...), prontuários ortográficos para recolha de regularidades e de excepções da Língua «descobertas» no trabalho de aperfeiçoamento do texto). Consultar listas de palavras. Descobrir critérios de organização de dicionários. 	<ul style="list-style-type: none"> Legendas e descrições. Escrita comunicativa. Escrita expressiva. Escrita recreativa. Alfabeto. Sinónimos e antónimos. Famílias de palavras e áreas vocabulares. Dicionários, prontuários e enciclopédias. Crítérios de organização da informação. Pesquisa. Organização e tratamento de informação. 	
		<ul style="list-style-type: none"> Descoberta dos aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso funcional. 	<ul style="list-style-type: none"> Combinar diferentes sons; Identificar e comparar onomatopeias; Decompor palavras em sílabas para efeitos de translineação; Saber utilizar acentos gráficos e auxiliares de escrita Saber usar os sinais de pontuação; Respeitar as regras elementares de concordância (género/ número; sujeito/verbo; nome/adjectivo; nome/determinante). Designar o género e o número. Identificar as marcas do diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> Sons da língua. Onomatopeias. Translineação. Acentos gráficos e auxiliares da escrita. Regras de concordância. Sinais de pontuação. Marcas do diálogo. 	

Plano Curricular de Referência

**Área de Desenvolvimento Pessoal e Social –
Percepção, Orientação e Cálculo
(ADPS - POC)**

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
PERCEPÇÃO	Temporal	Desenvolvimento da orientação temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar por ordem lógica as ilustrações de uma história. • Nomear a data do seu nascimento. • Identificar os dias da semana. • Nomear os dias da semana. • Utilizar noções de tempo e datas em situações práticas. • Conhecer a sequência dos meses do ano. • Identificar as estações do ano. • Associar o dia do mês ao dia da semana. • Identificar os dias festivos mais importantes. • Consultar vários tipos de calendários. • Associar partes do dia a actividades específicas. • Associar os dias da semana a acontecimentos específicos. • Descrever a sucessão de actos praticados ao longo do dia e da semana. • Relatar acontecimentos recentes da sua vida diária. • Associar as horas às actividades do dia. • Distinguir noções de tempo. • Identificar a função do relógio. • Adquirir a sequência temporal da rotina diária. • Estabelecer relações entre factos e acções que levam à distinção de noções temporais: <ul style="list-style-type: none"> - Antes/entre/ depois; - Ontem/ hoje/ amanhã; - Agora/ já; - Muito tempo/ pouco tempo; - Ao mesmo tempo; - Cedo/tarde; • Nomear actividades que faz durante o dia e durante a noite. • Reconhecer o carácter cíclico de alguns fenómenos e actividades: <ul style="list-style-type: none"> - Manhã, meio-dia, tarde e noite - Noite/ dia; - Refeições; - Dias da semana; - Meses do ano; - Estações do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos básicos temporais (antes, depois, passado, presente e futuro,...) • Conceito de dia • Conceito de semana • Conceito de mês • Conceito de ano • Sequência de acontecimentos • Carácter cíclico dos fenómenos naturais e sociais • Os tempos sociais e históricos • Noções temporais: década, século, milénio 	

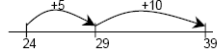
		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
PERCEPÇÃO	Espacial	Desenvolvimento da orientação espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Situar-se no espaço em relação aos outros; • Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objectos. • Relacionar objectos segundo a sua posição no espaço; • Seleccionar e utilizar pontos de referência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos básicos espaciais: <ul style="list-style-type: none"> - posição e localização; - pontos de referência; - itinerários; - mapas. • Processos de representação e de medição do espaço 	<ul style="list-style-type: none"> • Propor a realização de jogos de orientação, percursos e labirintos e as suas representações em papel quadriculado. • Pedir representações no plano e fazer construções a partir de representações no plano. • Propor, por exemplo, a realização do jogo da batalha naval.
		Desenvolvimento da Percepção e Memória Espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a localização relativa de pessoas ou objectos no espaço; • Visualizar e descrever posições, direcções e movimentos; • Realizar, representar e comparar diferentes itinerários ligando os mesmos pontos (inicial e final) e utilizando pontos de referência; • Descrever os seus itinerários diários; • Dar/interpretar informações sobre a localização de uma rua ou serviço público. • Localizar Portugal num mapa da Europa e num globo; • Consultar o mapa de Portugal; • Adquirir noções de espaço: <ul style="list-style-type: none"> - princípio/ fim; - largo/estreito - rápido/ lento - curto/comprido - direita/esquerda (em si) - entre - de lado/ao meio/à frente/atrás - alto /baixo; - fino/ grosso - antes/depois • Identificar objectos pequenos, médios e grandes; • Descrever objectos. 		

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
PERCEPÇÃO	Visual	Desenvolvimento da acuidade visual;	<ul style="list-style-type: none"> • Classificar gravuras; • Juntar objectos do mesmo tamanho; • Juntar objectos da mesma forma; • Juntar objectos da mesma cor; 	<ul style="list-style-type: none"> • Semelhanças e diferenças em pares de objectos. • Posicionamento relativo dos objectos no espaço. • Percepção de semelhanças em pares de objectos ou figuras. • Noção de tamanho, forma, cor e peso. 	
		Desenvolvimento da atenção-concentração;	<ul style="list-style-type: none"> • Separar objectos de diferentes tamanhos; • Separar objectos de diferentes formas; • Separar objectos de diferentes cores; 		
		Desenvolvimento da capacidade de observar e identificar elementos e propriedades	<ul style="list-style-type: none"> • Seriar objectos por tamanhos; • Utilizar como propriedade conceitos como grande e pequeno; • Seriar objectos por pesos; • Utilizar como propriedade conceitos como leve e pesado; • Identificar semelhanças e diferenças em pares de objectos e desenhos; • Descobrir diferenças entre duas imagens. • Construir a partir de representação gráfica; • Reproduzir objectos e gravuras; • Identificar cores; • Discriminar figuras iguais e na mesma posição; • Emparelhar figuras iguais; • Associar figuras opostas; • Identificar uma gravura completa; • Identificar uma gravura incompleta; • Completar imagens com lacunas • Nomear o objecto que foi retirado dum grupo de objectos; • Descobrir/ Identificar absurdos numa imagem. • Classificar objectos segundo um critério dado; • Identificar noções de qualidade. • Juntar as duas metades de uma figura para fazer um todo • Fazer sequências lógicas de imagens 		

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
PERCEPÇÃO	Auditiva	<p>Desenvolvimento da acuidade auditiva</p> <p>Desenvolvimento da atenção-concentração</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar sons. • Reproduzir esquemas rítmicos; • Repetir sequências ou séries de sons. • Apontar ou nomear objectos ou animais pelo som que produzem • Participar em brincadeiras produzindo padrões rítmicos simples (bater palmas, bater com os pés) • Identificar a intensidade de sons: forte / fraco • Localizar a origem, direcção de um som • Produzir sons com o corpo e com instrumentos • Reproduzir esquemas rítmicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação e produção de sons; • Discriminação da intensidade do som; • Representação simbólica e gráfica de sons e sequências de sons • Reprodução de sons e ritmos; • Localização da origem/direcção de um som; 	

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
PERCEPÇÃO	Tátil	Desenvolvimento da acuidade tátil	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar objectos conhecidos através do tacto. • Criar formas. • Fazer composições geométricas. • Identificar pelo tacto objectos. • Identificar propriedades nos objectos. • Identificar figuras e sólidos geométricos, através do tacto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propriedades: <ul style="list-style-type: none"> - Quente/ frio - Rijo/duro/ mole -Consistência e Texturas (rugoso, macio, áspero) - Leve e pesado • Formas geométricas 	

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
NÚMEROS E OPERAÇÕES		Desenvolvimento do sentido de número	<ul style="list-style-type: none"> • Contar objectos por imitação; • Apontar para números, quando nomeados; • Diferenciar, nomear, classificar, seriar e ordenar de acordo com um dado critério; • Reconhecer algarismos; • Identificar números em contextos do quotidiano; • Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos; • Compreender várias utilizações do número; • Realizar estimativas de uma dada quantidade de objectos; • Compor e decompor números; • Comparar e ordenar números; • Utilizar a simbologia $<$, $>$ e $=$; • Identificar e dar exemplos de diferentes representações para o mesmo número; • Identificar e dar exemplos de números pares e ímpares; • Representar números na recta numérica; • Ler e representar números; • Compreender o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal; • Compreender o sistema de numeração decimal; • Utilizar a numeração romana para representar números; • Resolver problemas envolvendo relações numéricas; • Realizar contagens progressivas e regressivas a partir de números dados; • Comparar números e ordená-los em sequências crescentes e decrescentes; • Identificar e dar exemplos de múltiplos e de divisores de um número natural; • Compreender que os divisores de um número são divisores dos seus múltiplos (e que os múltiplos de um número são múltiplos dos seus divisores). 	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de número natural. • Relações numéricas. • Números cardinais. • Sistema de numeração decimal. • Numeração Romana. • Múltiplos e divisores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propor situações que envolvam classificação (invariância da quantidade), contagem (correspondência termo a termo), ordenação e cardinalidade. • Propor o uso de modelos estruturados de contagem como, por exemplo, o colar de contas, cartões com pontos, molduras de dez e ábacos horizontais. • No trabalho inicial com números, criar situações para introduzir o número zero. • Fazer decomposições de números do tipo: $30=15+15$; $30=18+12$; $30=6+24$. • Levar os alunos a: - contar gradualmente até 5, 10 e 20, numa etapa seguinte até 100 e, depois, até 1000; - contar a partir de um número dado, de 2 em 2, 3 em 3, 5 em 5, 6 em 6, 10 em 10. • Propor a leitura e representação de números, aumentando gradualmente o seu valor, a par da resolução de problemas. • Propor aos alunos que estimem, por exemplo, a quantidade de feijões que estão dentro de um frasco e comparem a estimativa com o número exacto dos feijões. • Salientar diferentes representações de um número, como no exemplo: o número 9 pode começar por ser representado, utilizando figuras ou pontos e posteriormente por 9, nove, $6+3$, $4+5$, $7+2$, $10-1$. • Propor aos alunos que usem, por exemplo, rectas com números entre 0 e 20, 50 e 100, 200 e 250. • Propor a utilização de tabelas com números de 1000 em 1000, de 10 000 em 10 000 e outras deste tipo, como apoio na contagem de números até ao milhão. • Propor aos alunos que trabalhem com múltiplos de 2, 3, 4, 5... 10 e respectivos divisores.
	Números Naturais	Compreensão dos números			

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
NÚMEROS E OPERAÇÕES		Desenvolvimento da compreensão das operações e da capacidade de cálculo mental e escrito, bem como a de utilizar estes conhecimentos e capacidades para resolver problemas em contextos diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Emparelhar um conjunto de objectos a outro conjunto padrão. • Compreender a adição nos sentidos combinar e acrescentar. • Compreender a subtracção nos sentidos retirar, comparar e completar. • Associar o adicionar e o retirar objectos à simbologia + e - . • Compreender a multiplicação nos sentidos aditivo e combinatório. • Reconhecer situações envolvendo a divisão. • Usar os sinais +, -, x e : na representação horizontal do cálculo. • Compreender e memorizar factos básicos da adição e relacioná-los com os da subtracção. • Estimar somas, diferenças e produtos. • Adicionar, subtrair e multiplicar utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito. • Compreender, construir e memorizar as tabuadas da multiplicação. • Resolver problemas envolvendo adições, subtracções, multiplicações e divisões. • Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações usando as suas propriedades. • Compreender e realizar algoritmos para as operações de adição e subtracção. • Compreender a divisão nos sentidos de medida, partilha e razão. • Compreender, na divisão inteira, o significado do quociente e do resto. • Resolver problemas tirando partido da relação entre a multiplicação e a divisão. • Compreender e realizar algoritmos para as operações multiplicação e divisão (apenas com divisores até dois dígitos). • Compreender os efeitos das operações sobre os números. • Realizar estimativas e avaliar a razoabilidade de um dado resultado em situações de cálculo. • Compreender e usar a regra para calcular o produto e o quociente de um número por 10, 100 e 1000. • Resolver problemas que envolvam as operações em contextos diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adição • Subtracção • Multiplicação • Divisão 	<ul style="list-style-type: none"> • Nas operações com números naturais trabalhar também com o número zero. • Sugerir o uso de estratégias e registos informais, recorrendo a desenhos, esquemas ou a operações conhecidas. • Solicitar aos alunos que digam rapidamente o resultado da adição de dois números menores ou iguais a 10 usando diferentes estratégias, como nos exemplos: <ul style="list-style-type: none"> - $3+3=6$; $4+4=8$; $5+5=10$ (dobro); - $8+9=8+8+1=17$ (quase dobro); - $6+7=5+1+5+2=10+3=13$ (5 como número de referência); - $6+8=7+7=14$ (compensação); - $6+8=14$, então $7+8=14+1=15$ (relações já conhecidas). • Propor o uso de tabelas da adição para realizar subtracções, identificando a subtracção como operação inversa da adição. • Por exemplo, calcular $39-24$ de diferentes formas: <ul style="list-style-type: none"> - decompondo os números, $30-20+9-4=10+5=15$; - usando a propriedade da invariância do resto, $40-25=15$; - $40-20=20$; $20-5=15$; - utilizando uma recta graduada; - utilizando uma recta não graduada  <ul style="list-style-type: none"> • Propor a construção das tabuadas, começando por estudar as tabuadas do 2, 5 e 10. Utilizar a tabuada de multiplicação do 2 e através dos dobros descobrir a do 4; fazer o mesmo para as tabuadas do 3 e do 6 e verificar que na tabuada do 6 já são conhecidos os resultados até ao 5×6 e que só falta saber a partir de 6×6. • $596:35$ representar os quocientes parciais e as subtracções sucessivas, antes da representação usual $ \begin{array}{r} 596 \overline{) 35} \\ \underline{- 35} \\ 24 \\ \underline{- 24} \\ 175 \\ \underline{- 175} \\ 0 \end{array} $
	Operações com números naturais	Compreensão do sistema de numeração de posição e do modo como este se relaciona com os algoritmos das quatro operações			

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações										
NÚMEROS E OPERAÇÕES	Regularidades	Desenvolvimento do raciocínio lógico.	<ul style="list-style-type: none">• Identificar e compreender padrões repetitivos (ex: dias da semana; padrões de pontos);• Identificar e compreender padrões não repetitivos (ex: números naturais);• Elaborar sequências de números segundo uma dada lei de formação e investigar regularidades em sequências e em tabelas de números;• Investigar regularidades numéricas;• Resolver problemas que envolvam raciocínio proporcional.	<ul style="list-style-type: none">• Sequências	<ul style="list-style-type: none">• Exemplos:<ul style="list-style-type: none">- 2, 4, 6, 8, 10... (números pares);- 1, 4, 7, 10, 13... (começar com 1 e adicionar 3 sucessivamente);- 2, 5, 11, 23... (duplicar o número e adicionar 1).• Colocar questões do tipo: <i>Numa tabela de números até 100, marcar números de 5 em 5, começando no 3. Qual é o padrão representado pelos algarismos das unidades?</i>• Explorar regularidades em tabelas numéricas e tabuadas, em particular as dos múltiplos.• Usar tabelas na resolução de problemas que envolvam raciocínio proporcional. Por exemplo: <i>Duas bolas custam 30 €.</i> <i>Quanto custam 40 bolas? E 400 bolas?</i> <table><tr><td>N.º de bolas</td><td>2</td><td>4</td><td>40</td><td>...</td></tr><tr><td>Custo das bolas</td><td>30</td><td>60</td><td>600</td><td>....</td></tr></table>	N.º de bolas	2	4	40	...	Custo das bolas	30	60	600
		N.º de bolas				2	4	40	...						
Custo das bolas	30	60	600											
		Desenvolvimento da capacidade de abstracção e do pensamento algébrico.													

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
NÚMEROS E OPERAÇÕES		Ampliação do conhecimento de estratégias de cálculo mental e escrito, incluindo a realização de algoritmos.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a metade, a terça parte, a quarta parte, a décima parte e outras partes da unidade e representá-las na forma de fracção. Compreender e usar os operadores: dobro, triplo, quádruplo e quántuplo e relacioná-los, respectivamente, com a metade, a terça parte, a quarta parte e a quinta parte. Compreender fracções com os significados quociente, parte-todo e operador. Reconstruir a unidade a partir das suas partes. Resolver problemas envolvendo números na sua representação decimal. Ler e escrever números na representação decimal (até à milésima) e relacionar diferentes representações dos números racionais não negativos. Comparar e ordenar números representados na forma decimal. Localizar e posicionar números racionais não negativos na recta numérica. Estimar e calcular mentalmente com números racionais não negativos representados na forma decimal. Adicionar, subtrair, multiplicar e dividir com números racionais não negativos na representação decimal. Compreender que com a multiplicação (divisão) de um número por 0,1, 0,01, e 0,001 se obtém o mesmo resultado do que, respectivamente, com a divisão (multiplicação) desse número por 10, 100 e 1000. 	<ul style="list-style-type: none"> Conceito de fracções os partitivos Os multiplicativos Conceito de decimais Cálculo mental Uso da calculadora 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar intuitivamente situações de partilha equitativa e de divisão da unidade em partes iguais, envolvendo quantidades discretas e contínuas. Representar estas quantidades por palavras, desenhos, esquemas ou fracções. Explorar intuitivamente problemas do tipo: <i>Dois chocolates foram divididos igualmente por 5 crianças. Quanto recebeu cada uma?</i> (quociente) <i>Uma barra de chocolate foi dividida em 4 partes iguais. O João comeu 3 dessas partes. Que parte do chocolate comeu o João?</i> (parte-todo). <i>A Ana tem uma caixa com 48 lápis de cor. O Rui tem $\frac{1}{4}$ dessa quantidade de lápis. Quantos lápis tem ele?</i> (operador) Explorar, por exemplo, situações de partilha equitativa, medida e dinheiro. Trabalhar com situações de partilha equitativa envolvendo quantidades discretas (como o número de objectos de uma dada colecção) e contínuas (como uma porção de pão ou piza). Utilizar modelos (rectangular, circular) na representação da décima, centésima e milésima e estabelecer relações entre elas. Usar valores de referência representados de diferentes formas. Por exemplo: 0,5, $\frac{1}{2}$ e 50%; 0,25, $\frac{1}{4}$ e 25%; 0,75, $\frac{3}{4}$ e 75%; 0,1 e 1/10; 0,01 e 1/100; 0,001 e 1/1000. Localizar, por exemplo, o número 2,75 numa recta numérica. Posicionar, por exemplo, o número 1,5. Representar também na recta numérica números como $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{1}{10}$ e $\frac{5}{10}$, relacionando a representação fraccionária com a decimal. Valorizar o cálculo mental. Por exemplo, para calcular $15 - 0,5$ não é necessário utilizar um algoritmo. Trabalhar as operações a partir de situações do quotidiano. No exemplo, <i>Metade de um chocolate a dividir por duas crianças</i>, seria: $0,5:2=0,25$ ou $\frac{1}{4}$ do chocolate. Usar estratégias como: $1,5+2,7=1,5+2,5+0,2=4,0+0,2=4,2$. Averiguar com os alunos o que acontece na multiplicação quando um dos factores é menor que 1 e, na divisão, quando o divisor é menor que 1.
	Números racionais não negativos	Compreensão dos conceitos de razão e de proporção.			
		Relacionar a representação fraccionária e a decimal.			

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
GEOMETRIA E MEDIDA	Orientação espacial	Desenvolvimento do sentido espacial, através da visualização e compreensão de propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço e da noção de grandeza e respectivos processos de medida.	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar e utilizar pontos de referência, e descrever a localização relativa de pessoas ou objectos no espaço, utilizando vocabulário apropriado. • Realizar, representar e comparar diferentes itinerários ligando os mesmos pontos (inicial e final) e utilizando pontos de referência. • Visualizar e descrever posições, direcções e movimentos. • Identificar, numa grelha quadriculada, pontos equidistantes de um dado ponto. • Descrever a posição de figuras desenhadas numa grelha quadriculada recorrendo à identificação de pontos através das suas coordenadas e desenhar figuras dadas as coordenadas. • Ler e utilizar mapas e plantas, e construir maquetas simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posição e localização • Pontos de referência e itinerários • Plantas • Mapas, • Maquetas 	<p>Devem ser capazes de agir, prever, ver e explicar o que se passa no espaço que percebem, desenvolvendo, progressivamente, a capacidade de raciocinar com base em representações mentais. São também importantes as experiências que envolvem a composição e decomposição de figuras, acompanhadas de descrições e representações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propor, como desenho, por exemplo, a planta da sala de aula. • Propor a representação em papel pontado de figuras desenhadas no geoplano, respeitando a sua posição relativa. • Propor a realização de maquetas (da sala de aula, rua, bairro) integrando-as em estudos ou projectos interdisciplinares.

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
GEOMETRIA E MEDIDA	Figuras no plano e sólidos geométricos	Compreensão de propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço.	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar, transformar e descrever objectos, fazendo classificações e justificando os critérios utilizados. • Comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças. • Identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos e representá-los. • Reconhecer propriedades de figuras no plano e fazer classificações. • Distinguir entre interior, exterior e fronteira de um domínio limitado por uma linha poligonal fechada. • Realizar composições e decomposições de figuras geométricas. • Identificar superfícies planas e não planas, em objectos comuns e em modelos geométricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propriedades e classificação • Interior, exterior e fronteira • Composição e decomposição de figuras • Linhas rectas e curvas 	<ul style="list-style-type: none"> • Classificar objectos quanto ao tamanho, forma, espessura, textura e cor. • Promover a observação de modelos de sólidos geométricos, separando, por exemplo, os que têm todas as superfícies planas (poliedros) e os que têm superfícies curvas (não poliedros). • Solicitar o desenho de polígonos (triângulo, quadrado, rectângulo, pentágono e hexágono) e círculos contornando superfícies planas de modelos de sólidos geométricos. • Propor o desenho no geoplano de figuras geométricas de diferentes tamanhos e em diferentes posições e a sua reprodução em papel pontado.
		Desenvolvimento da noção de grandeza e respectivos processos de medida.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar linhas rectas e curvas a partir da observação de objectos e de figuras geométricas e representá-las. • Identificar no plano figuras simétricas em relação a um eixo. • Desenhar no plano figuras simétricas relativas a um eixo horizontal ou vertical. • Resolver problemas envolvendo a visualização e a compreensão de relações espaciais. • Comparar e descrever propriedades de sólidos geométricos e classificá-los (prisma, paralelepípedo, cubo, pirâmide, esfera, cilindro e cone). • Construir sólidos geométricos analisando as suas propriedades. • Investigar várias planificações do cubo e construir um cubo a partir de uma planificação dada. • Distinguir círculo de circunferência e relacionar o raio e o diâmetro. • Compreender a noção de ângulo. • Comparar e classificar ângulos (recto, agudo, obtuso e raso) e identificar ângulos em figuras geométricas. • Representar rectas paralelas e perpendiculares. • Identificar no plano eixos de simetria de figuras. • Construir frisos e identificar simetrias. • Construir pavimentações com polígonos. • Resolver problemas envolvendo a visualização e a compreensão de relações espaciais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação de sólidos • Círculo e circunferência • Noção de ângulo • Rectas paralelas e perpendiculares • Reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar peças do tangram para a construção de figuras equivalentes e para a obtenção de figuras (triângulos e quadriláteros). • Utilizar espelhos e miras na exploração de reflexões. • Propor a construção, no plano, de figuras simétricas através de dobragens e recortes e utilizando papel quadriculado. • Dar e pedir exemplos que evidenciem reflexões como simetrias axiais no meio natural e físico. • Resolver, por exemplo, o problema: <i>Qual é a face do dado que está oposta à face com seis pintas? E à face com uma pinta?</i> • Utilizar caixas cúbicas de cartão, peças poligonais encaixáveis ou quadrados de cartolina e elásticos para que os alunos possam descobrir planificações do cubo, registando-as em papel quadriculado. • Pedir a utilização do compasso. • Recorrer ao movimento de rotação de uma semi-recta em torno da sua origem para apoiar a compreensão da noção de ângulo. • Para comparar ângulos dobrar, sucessivamente, metade de um círculo e utilizá-la como se utiliza um transferidor. • A propósito do estudo dos ângulos, retomar o estudo dos triângulos e dos quadriláteros, analisando as suas propriedades. • Propor a exploração de frisos identificando simetrias, de translação, reflexão, reflexão deslizante e rotação (meia-volta). • Propor a exploração de pavimentações utilizando polígonos e descobrir polígonos regulares que pavimentam o plano.

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
GEOMETRIA E MEDIDA	Dinheiro	Desenvolvimento da noção de grandeza: dinheiro e sua aplicação em diversos contextos.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as moedas e as notas; • Relacionar as moedas e notas do euro; • Realizar contagens de dinheiro. • Representar valores monetários. • Realizar estimativas. • Resolver problemas envolvendo dinheiro. • Utilizar o dinheiro em situações de compra e venda 	<ul style="list-style-type: none"> • Moedas, notas e contagem • Comparação e ordenação e valores • Estimação 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar réplicas de moedas e notas para manipulação e contagem. • Propor situações do quotidiano, incluindo aquelas em que surge naturalmente a representação decimal (por exemplo, folhetos com preços, ou ida a superfície comercial).

		Competências	Objetivos	Conteúdos	Observações
GEOMETRIA E MEDIDA	Comprimento, massa, capacidade, área e volume	Desenvolvimento da noção de grandeza e respectivos processos de medida	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as noções de comprimento, massa, capacidade, área e volume. Compreender o que é uma unidade de medida e o que é medir. Comparar e ordenar medidas de diversas grandezas. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparação e ordenação Medição Medida e medição Unidades de medida SI Perímetro, área e volume Estimação 	<ul style="list-style-type: none"> Propor situações que permitam explorar propriedades mensuráveis em objectos, reconhecendo a invariância de determinado atributo num dado conjunto de objectos. Propor a utilização de unidades de medida não convencionais, como palmos, pés, passos e objectos para medir comprimentos, e recipientes para medir capacidades. Propor aos alunos a sobreposição de figuras para comparar áreas. Propor aos alunos que realizem partições equitativas de uma unidade de medida e que relacionem as unidades usadas com o resultado da medição, concluindo que quanto menor é a unidade mais vezes é necessário repeti-la. Solicitar medições com instrumentos de medida adequados às situações. Propor a utilização do geoplano, do tangram e dos pentaminós no trabalho com perímetros e áreas de figuras. Salientar as relações entre o quilo, o meio quilo e o quarto de quilo, e entre o litro, o meio litro e o quarto de litro. Propor o preenchimento de volumes por empilhamento de objectos de igual volume contando as unidades necessárias. Construir com os alunos as seguintes unidades de medida: <i>m</i>, <i>dm</i>, <i>cm</i> e <i>dam</i>; <i>cm</i>², <i>dm</i>² e <i>m</i>²; <i>dm</i>³. Projectar a construção do <i>m</i>³ a partir do <i>dm</i>³. Propor a realização de medições. Para o estudo da capacidade, usar recipientes correspondentes às várias unidades de medida e estabelecer as relações correspondentes. Proceder de modo análogo para as outras grandezas. Usar o método das metades e do enquadramento em figuras desenhadas no geoplano e em papel pontado ou quadriculado, para calcular aproximadamente a respectiva área. Promover a exploração de volumes de objectos, colocando-os num recipiente graduado com líquido. Propor, por exemplo, a estimação da massa de objectos e comparar com o valor obtido por pesagem.
		Compreensão do que é a unidade de medida e o processo de medir	<ul style="list-style-type: none"> Realizar medições utilizando unidades de medida não convencionais e compreender a necessidade de subdividir uma unidade em subunidades. Realizar medições utilizando unidades de medida convencionais (centímetro, metro, quilograma e litro). Realizar medições de grandezas em unidades SI, usando instrumentos adequados às situações. 		
		Comparar valores de grandezas	<ul style="list-style-type: none"> Determinar o perímetro de figuras. Calcular o perímetro de polígonos e determinar, de modo experimental, o perímetro da base circular de um objecto. Realizar estimativas de medidas de grandezas. Resolver problemas envolvendo grandezas e medidas. Estimar a área de uma figura por enquadramento. Desenhar polígonos em papel quadriculado com um dado perímetro e uma dada área. Resolver problemas relacionando perímetro e área. Compreender e utilizar as fórmulas para calcular a área do quadrado e do rectângulo. Determinar o volume do cubo de uma forma experimental. Resolver problemas respeitantes a grandezas, utilizando e relacionando as unidades de medida SI. 		
		Medir e pesar em situações práticas			
		Compreensão do processo de medição e a aptidão para fazer medições e estimativas em situações diversas do quotidiano, utilizando instrumentos apropriados.			

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
GEOMETRIA E MEDIDA	Tempo	Compreensão da grandeza: tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre factos e acções que envolvam noções temporais e reconhecer o carácter cíclico de certos fenómenos e actividades. • Identificar diferentes tipos de relógios; • Ver as horas em diferentes tipos de relógios; • Relacionar entre si hora, dia, semana, mês e ano. • Identificar a hora, a meia-hora e o quarto-de-hora. • Resolver problemas envolvendo situações temporais. • Ler e representar medidas de tempo e estabelecer relações entre hora, minuto e segundo. • Medir e registar a duração de acontecimentos. • Identificar intervalos de tempo e comparar a duração de algumas actividades. • Ler e interpretar calendários e horários. • Realizar estimativas relativas à duração de acontecimentos. • Resolver problemas envolvendo situações temporais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sequências de acontecimentos • Unidades de tempo e medida do tempo • Intervalo de tempo • Estimação 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar situações para o uso dos termos antes, entre, depois; ontem, hoje, amanhã; agora, já, em breve; muito tempo, pouco tempo, ao mesmo tempo; rápido e lento. • Salientar a sequência de algumas rotinas relacionadas com as actividades que os alunos fazem regularmente num determinado período de tempo. • Utilizar ampulhetas e relógios para explorar a duração de acontecimentos. • Considerar situações como noite/dia, pequeno-almoço/almoço/jantar, dias da semana, fim-de-semana, estações do ano, fases da Lua. • Propor a exploração de calendários assinalando datas e acontecimentos. • Usar tabelas estruturadas em semanas ou meses para registar, por exemplo, o estado do tempo, as presenças e faltas dos alunos ou as suas tarefas na sala de aula e realizar sínteses desses registos. • Colocar questões do tipo: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quantos períodos de cinco minutos tem uma hora? E de dez minutos? E quantos quartos de hora?</i> • Usar diferentes tipos de horários (por exemplo, escolares, de programas televisivos e de transportes). • Colocar questões do tipo: <ul style="list-style-type: none"> - <i>A próxima 5ª feira que dia é? Quanto tempo falta para tu fazeres anos? Que dia é de hoje a quinze dias?</i>
		Comparar a duração de acontecimentos e de utilizar instrumentos para medir o tempo			
		Estabelecer relações temporais			

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações									
ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS	Representação e interpretação de dados e situações aleatórias	Desenvolvimento da capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher, organizar e representar com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano.	<ul style="list-style-type: none">• Ler, explorar e interpretar informação (apresentada em listas, tabelas de frequências, gráficos de pontos e pictogramas) respondendo a questões e formulando novas questões.• Classificar dados utilizando diagramas de Venn e de Carroll.• Formular questões e recolher dados registando-os através de esquemas de contagem gráfica (<i>tally charts</i>) e de gráficos de pontos.• Organizar os dados em tabelas de frequências absolutas e representá-los através de pictogramas.• Ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos, e, responder e formular questões relacionadas com a informação apresentada.• Formular questões, recolher e organizar dados qualitativos e quantitativos (discretos) utilizando tabelas de frequências, e, tirar conclusões.• Construir e interpretar gráficos de barras.• Identificar a moda num conjunto de dados e usá-la quando oportuno para interpretar ou comparar informação.• Explorar situações aleatórias que envolvam o conceito de acaso e utilizar o vocabulário próprio para as descrever (certo, possível, impossível, provável e improvável).	<ul style="list-style-type: none">• Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos.• Classificação o de dados utilizando diagramas de Venn e de Carroll.• Tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos, barras e pictogramas.• Moda.• Situações aleatórias.	<ul style="list-style-type: none">• Chamar a atenção, por exemplo, que quando se diz que <i>7 alunos da turma têm irmãos</i>, 3 representa o número de irmãos e 7 representa quantas vezes esse valor ocorre na turma, ou seja, a frequência.• Recolher dados de diversas formas: observação, questionário e análise de documentos, usando registos e contagens.• Propor a construção de diagramas de Carroll em situações como, classificar os dados 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 32, 45 na seguinte tabela:<div><table><tr><td></td><td>Par</td><td>Ímpar</td></tr><tr><td>Menor ou igual a 20</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Maior que 20</td><td></td><td></td></tr></table></div>• Trabalhar dados qualitativos (que não se podem obter por contagem ou medição, como a cor de olhos) e dados quantitativos discretos (que se obtêm por contagem, como o número de irmãos).• Indicar o uso de papel quadriculado para construir gráficos de pontos.• Abordar representações gráficas, como os gráficos circulares e o diagrama de caule e folhas.• Começar por discutir com os alunos aspectos importantes sobre um dado assunto, como o estado do tempo num determinado período (sol, chuva, nebulosidade, vento, nevoeiro e temperatura); fazer registos e organizar e tratar a informação, tirando conclusões, formulando e respondendo a questões.• Nas situações em que se tenha recolhido informação sobre alguns alunos da escola discutir se será ou não razoável generalizar os resultados obtidos para todos os alunos da escola.• Explorar situações aleatórias simples, como por exemplo:<ul style="list-style-type: none">- a extracção de um berlinde de um saco com berlinde de várias cores, e registo das ocorrências em várias extracções;- o lançamento de um dado com faces numeradas de 1 a 6, e registo do número da face voltada para cima em vários lançamentos.- o registo do número de carros encarnados que passam à frente da escola, no intervalo da manhã. Como resultado da exploração deste tipo de situações, os alunos ordenam acontecimentos numa escala do menos provável ao mais provável.		Par	Ímpar	Menor ou igual a 20			Maior que 20		
				Par	Ímpar									
Menor ou igual a 20														
Maior que 20														

		Competências	Objectivos	Conteúdos	Observações
CAPACIDADES TRANSVERSAIS	Resolução de problemas	Desenvolvimento da capacidade de resolver problemas em contextos matemáticos e não matemáticos, adaptando, concebendo e pondo em prática estratégias variadas e avaliando resultados;	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o objectivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema. • Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do problema. • Concepção, aplicação e justificação de estratégias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar formulações de problemas com informação irrelevante ou dados insuficientes ou sem solução. • Partir de estratégias informais e evoluir para estratégias formais. Por exemplo, o problema <i>Um carro tem 4 rodas, quantas rodas têm 5 carros?</i> pode ser resolvido usando desenhos (estratégia informal) ou a multiplicação (estratégia formal). • Salientar que uma mesma estratégia pode ser usada em diferentes problemas e que estratégias diferentes podem ser utilizadas num mesmo problema. • Para modelar problemas propor, quando apropriado, o recurso a materiais manipuláveis. • Usar exemplos que permitam distinguir entre a resposta à questão do problema e o resultado dos cálculos efectuados. • Solicitar a verificação e interpretação dos resultados revendo os dados e as estratégias utilizadas.

		Competências	Objetivos	Conteúdos	Observações
CAPACIDADES TRANSVERSAIS	Raciocínio matemático	Desenvolvimento da capacidade de raciocinar matematicamente, formulando e testando conjecturas, explicando processos e ideias e justificando resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos. • Formular e testar conjecturas relativas a situações matemáticas simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Justificação • Formulação e teste de conjecturas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir a explicação de raciocínios matemáticos oralmente e por escrito. • Solicitar exemplos, contra-exemplos e analogias. • Propor a investigação de regularidades e relações numéricas nas tabuadas. • Usar as tabuadas para a formulação e teste de conjecturas.

		Competências	Objetivos	Conteúdos	Observações
CAPACIDADES TRANSVERSAIS	Comunicação matemática	Desenvolvimento da capacidade de comunicar oralmente e por escrito, recorrendo à linguagem natural e à linguagem matemática, interpretando, expressando e discutindo resultados, processos e ideias matemáticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas. • Representar informação e ideias matemáticas de diversas formas. • Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios. • Discutir resultados, processos e ideias matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação • Representação • Expressão • Discussão 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar como recursos livros, manuais, jornais e Internet. • Recorrer a diversos tipos de representação, usando desenhos e palavras para representar informação e ideias matemáticas e introduzindo progressivamente símbolos, tabelas, esquemas e gráficos. • Introduzir associações entre símbolos criados pelos alunos e a notação convencional. • Solicitar o uso progressivo de vocabulário adequado às situações. • Incentivar os alunos a expor e discutir ideias matemáticas, tanto em pequenos grupos como na turma, solicitando a explicação dos processos e resultados e a justificação das afirmações e argumentos utilizados.

FORMAÇÃO PESSOAL

Objectivo Geral	Unidades	Conteúdos	Competências a desenvolver	Aulas Previstas (Tempos 45 Min)
<p>⇒ Desenvolver aspectos afectivos e sociais da personalidade de uma forma sistemática e fundamentada dentro do contexto escolar.</p>	✓ Consolidar a integração no grupo?	<ol style="list-style-type: none"> Definição de grupo; Realização de contrato; A importância das regras num grupo; 	<p>⇒ Analisar e negociar as regras de funcionamento do grupo;</p> <p>⇒ Participar no ajustamento das expectativas face ao grupo;</p> <p>⇒ Clarificar o papel de cada no grupo;</p>	3
⇒ Potenciar o auto-conceito e ajustar a forma de encarar a realidade;	✓ Sou único e especial?	<ol style="list-style-type: none"> Sou especial; 	<p>⇒ Caracterizar a diversidade dos elementos do grupo;</p> <p>⇒ Explicitar a sua identidade face ao grupo</p>	3
	✓ Sentimentos	<ol style="list-style-type: none"> Livro dos Sentimentos 	<p>⇒ Identificar os vários sentimentos;</p> <p>⇒ Ajustar os sentimentos a diversas situações;</p>	4
<p>⇒ Promover uma ajustada reacção emocional para diversas situações;</p> <p>⇒ Desenvolver a capacidade para tolerar e superar as dificuldades;</p>	✓ Em busca do Tesouro	<ol style="list-style-type: none"> Cada dia pode ser uma aventura; Na vida há um tesouro muito importante para descobrir; O melhor tesouro está dentro de nós; As características dos nosso Tesouro (qualidades/virtudes) 	<p>⇒ Reconhecer os aspectos positivos de cada dia;</p> <p>⇒ Reconhecer as qualidades, competências de cada um;</p> <p>⇒ Desenvolver o espírito crítico sobre os comportamentos e atitudes;</p> <p>⇒ Promover comportamentos mais ajustados aos contextos;</p>	6
	✓ Os Medos	<ol style="list-style-type: none"> Os medos inventam coisas 	<p>⇒ Identificar situações que</p>	7

<p>⇒ Fomentar a comunicação ajustada;</p> <p>⇒ Potenciar a cooperação;</p> <p>⇒ Desenvolver hábitos e estratégia de trabalho eficazes;</p> <p>⇒ Criar atitudes de compreensão e autonomia.</p>		<p>terríveis;</p> <p>2. O medo provoca nossa imaginação e fantasia;</p> <p>3. Os medos provocam a nossa insegurança;</p> <p>4. As coisas que vemos quando sentimos medo;</p> <p>5. Temos que animar quando sentimos medo;</p>	<p>despertam medo;</p> <p>⇒ Promover respostas mais ajustadas perante o medo;</p> <p>⇒ Identificar sentimentos e reacções associados ao medo;</p>	
	✓ Auto-conceito	<p>1. O conceito que tenho de mim é fundamental para ser feliz;</p> <p>2. As pessoas determinam o que querem ser;</p> <p>3. As pessoas terminam sendo aquilo que os outros acham delas;</p> <p>4. As pessoas que não se valorizam não são muito felizes;</p> <p>5. Os meus pensamentos podem condicionar a forma de ser e de se comportar.</p>	<p>⇒ Promover a construção de um auto-conceito realista, ajustado e positivo;</p> <p>⇒ Promover o espírito crítico que permita a mudança de aspectos menos positivos;</p> <p>⇒ Reconhecer o papel dos outros na construção do auto-conceito;</p>	7
	✓ O que nos coloca triste	<p>1. Na vida acontecem coisas agradáveis e desagradáveis;</p> <p>2. Se somos tristes e aborrecidos é porque sofremos pensando no que temos e o que</p>	<p>⇒ Capacidade de ajustar os diversos comportamentos/sentimentos aos contextos;</p> <p>⇒ Construir objectivos possíveis e ajustados;</p>	4

		podemos conseguir; 3. As pessoas que querem coisas impossíveis nunca são felizes;		
	✓ Tolerância à frustração	1. As pessoas alegres e felizes sabem desfrutar de tudo o que têm. 2. Muitas vezes acontecem coisas contrárias a nossos desejos; 3. As pessoas felizes aceitam o que não tem solução, pelo que lutam pelas coisas que tem solução;	⇒ Promover a tolerância à frustração; ⇒ Promover a capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos e sentimentos;	4
	✓ Superação de problemas	1. As coisas que parecem muito difíceis podem-se alcançar se lutamos; 2. Temos que lutar para conseguir o que desejamos; 3. Os objectivos conseguem-se pouco a pouco; 4. Quando conseguimos o que nos propomos devemos sentir satisfeitos com nós mesmo;	⇒ Promover a capacidade de planificação; ⇒ Sensibilizar para a importância dos pequenos sucessos; ⇒ Reconhecer os aspectos positivos dum problema;	6
	✓ A Culpabilidade	1. Temos sempre fracassos e falhas; 2. As falhas podem	⇒ Reconhecer as falhas; ⇒ Promover a capacidade de perdoar as falhas de cada	5

		<p>ser com as pessoas ou com o que fazemos;</p> <p>3. Quando fracassamos podemos reacções ajustadas e reacções inúteis;</p>	um e dos outros;	
	✓ Como fazer melhor?	<p>1. Sempre temos falhas. Contudo como fazer para falhar cada dia menos?</p> <p>2. Para ter êxito temos que reflectir antes de actuar;</p> <p>3. Para ter sucesso temos que definir objectivos e imaginar as consequências;</p>	<p>⇒ Reduzir a impulsividade nas atitudes, comportamentos e decisões;</p> <p>⇒ Promover a capacidade de prever as consequências dos comportamentos, atitudes e decisões;</p>	5
	✓ Atitude positiva perante a aprendizagem	<p>1. A Escola é como uma segunda casa;</p> <p>2. O que aprendo na escola, se eu quiser, pode servir para a vida;</p> <p>3. Saber é poder;</p> <p>4. O esforço diário na Escola garante mais vantagens e satisfação para o futuro;</p> <p>5. O que agora custa pode converter em prazer;</p>	<p>⇒ Promover uma atitude positiva face à escola;</p> <p>⇒ Apontar as vantagens no futuro da Escola;</p> <p>⇒ Reconhecer a importância do esforço diário;</p>	7
	✓ A amizade e as relações com outras	<p>1. Os amigos são muito importantes;</p>	<p>⇒ Reconhecer a importância da amizade;</p>	5

	<p>peessoas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Tenho que tratar os outros como gostaria de ser tratado; 3. Tenho que saber respeitar e aceitar os demais; 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Promover a capacidade de colocar no lugar do outro; ⇒ Promover a capacidade de aceitar os outros; 	
	<p>✓ A Família: relação com os pais</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os pais podem enganar-se porque não são perfeitos; 2. Os pais podem agir mal porque tem problemas; 3. Os filhos podem compreender os seus pais; 4. A importância da família; 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Reconhecer a importância da família; ⇒ Reconhecer que os problemas interferem nas nossas reacções; 	5

Plano curricular de referência

Modelagem

Objectivos gerais:

- Alargar o conhecimento e a capacidade de realizar trabalhos em pasta moldável;
- Integrar uma cultura de prevenção, de segurança e melhorar o conhecimento de regras de higiene em contexto de trabalho;
- Desenvolver autonomia a independência pessoal e a transição para a vida pós-escolar.

Áreas temáticas	Competências específicas	Níveis de desempenho	Observações
Percepção Tátil	Desenvolver a capacidade perceptiva e expressiva;	<p>Reage a estímulos tácteis; Reage à consistência e textura de substâncias e objectos ao manipulá-los; Explora as possibilidades expressivas dos diferentes materiais; Desenvolve o sentido estético e expressivo;</p>	
Modelagem	Realizar trabalhos em pasta moldável;	<p>Amassa livremente; Faz bolas; Faz rolos; Faz placas ou lastras; Constrói formas representativas por junção de vários elementos; Executa pequenos trabalhos utilizando as técnicas aprendidas; Decora peças e objectos;</p>	
	Identificar matérias primas;	<p>Distingue diferentes tipos de materiais; Identifica os materiais mais usados;</p>	
	Conhecer instrumentos e utensílios próprios da actividade;	<p>Identifica utensílios; Identifica ferramentas;</p>	
Socialização	Realizar operações de limpeza e manutenção de ferramentas, utensílios e espaços;	<p>Limpa ferramentas; Limpa utensílios; Utiliza vestuário adequado à tarefa que vai realizar; Transporta e acondiciona os trabalhos com as precauções necessárias; Identifica as regras e os cuidados de segurança; Limpa e arruma os utensílios no final da tarefa; Deixa o espaço de trabalho e a sala devidamente arrumada e limpa;</p>	

Anexo IV

Cadernos de Trabalho Individual (modelos)

- 1- - Desenvolvimento Pessoal e Social - Comunicação e Interação**
- 2- - Desenvolvimento Pessoal e Social - Percepção, Orientação e Cálculo**
- 3- - Excertos de trabalhos realizados nos cadernos**

Caderno de Trabalho

Área Curricular

**Área de Desenvolvimento Pessoal e
Social – Comunicação e Interação
(ADPS – CI)**

1º Período



PARA ESCREVER



Dados Pessoais

Nome: _____

Em relação ao teu nascimento indica:

dia: _____ mês: _____ ano: _____ local: _____

Nome do pai: _____ idade: _____

Profissão: _____

Nome da mãe: _____ idade: _____

Profissão: _____

O país onde nasceste é _____

A tua nacionalidade é _____

A capital do teu país é _____

Vives na freguesia de _____, concelho de _____ e distrito de _____.

Frequentas a escola de _____ e andas no _____ ano.

Quando fores adulto queres ser _____.

O teu animal preferido é _____.

O teu amigo(a) especial é _____.

Como passas os tempos livres?



PARA PENSAR

O que esperas deste ano lectivo?

Quais são as tuas disciplinas preferidas?

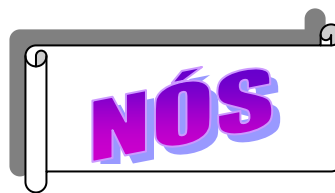
Em que disciplinas sentes mais dificuldade?

De que ajuda precisas?

Como aprendes melhor?			S	N
Quando te explicam individualmente		A trabalhar em grupo		
Quando te explicam uma tarefa de cada vez		A trabalhar sozinho (a)		
Quando o teu colega te explica		A trabalhar a par		
Quando lêς sozinho		Com a turma		
Quando o professor lê		Com os grupos do Projecto		
Quando lêς em voz alta		Quando experimentas		
Quando são apresentadas imagens		Quando o professor está à tua beira		
Quando são dados exemplos		Quando as fichas são pequenas		
Quando está escrito		Ou ...		
Quando se usa o computador		Ou...		



PARA COMPROMETER



PROPÕE REGRAS A CUMPRIR

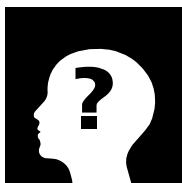
- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

TAREFAS QUE TENS QUE FAZER EM CADA AULA

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____

O QUE VAMOS ESTUDAR ESTE PERÍODO

1º Cidadania



PARA PLANIFICAR

PROJECTO A DESARROLLAR

TEMA: _____

Objetivo: _____

O que sabemos	O que queremos saber	Como	Etapas	O que vamos fazer



PARA LER

TEXTOS

Texto 1

Bons amigos

O coelho e o macaco eram amigos, mas estavam sempre a atazanar-se um ao outro. Sei de outros casos parecidos...

O macaco via o coelho ao longe e começava logo, de pirraça:

- Coelho dentado, peludo e orelhudo, focinho focinhudo, corpo barrigudo, pernas de canudo, rabo de veludo!

O coelho respondia-lhe, no mesmo tom:

- Olha o macaco macacão, olhos de sabão, miolos de algodão, cara de espantalho paspalhão.

Continuavam assim, que tempos, até chegarem ao pé um do outro. Depois, riam e davam grandes abraços.

A pregar partidas, o macaco era o mais atrevido.

De uma vez que o coelho estava a dormir, muito descansado, o macaco, pendurado de uma árvore, puxou-lhe as orelhas com toda a força.

O coelho acordou dorido e num grande sobressalto.

- Ai desculpa - disse o macaco, a fugir. - Andava a caçar borboletas e julguei que as tuas orelhas eram uma borboleta gigante.

De outra vez, estava o coelho a roer um cogumelo e o macaco gritou-lhe, fingindo um grande susto:

- Cuidado, não comas mais que estás a ficar com as orelhas azuis! Esse cogumelo há-de ser venenoso.

O coelho ficou apavorado. Foi a correr ao rio. Mirou-se e remirou-se.

Quando percebeu que era tudo mentira, desatou a perseguir o macaco, mas onde é que já ia!

- Não esperas pela pancada! - ameaçou-o, de longe.

Não esperou mesmo. Numa ocasião em que o macaco estava a dormir num galho, com a comprida cauda dependurada, o coelho muniu-se de um cacete e zás! Deu-lhe uma pancada, com toda a força, na cauda desenrolada.

A força do coelho não seria muita, mas o macaco, que gostava de exhibir-se em grandes cenas teatrais, deu urros e saltos, como se lhe tivessem arrancado o rabo.

- Porque me fizeste isto, traidor? - gritava o macaco.

- Ai, desculpa - disse o coelho, muito inocente. - Julguei que era uma cobra.

Apesar destas peripécias e facécias, o macaco e o coelho continuam a ser bons amigos.

(Autor desconhecido)



PARA ESCREVER

Grelha de análise de texto

TEXTO 1 :

Assunto do texto	De que trata o texto?	<hr/> <hr/> <hr/>
Ideia central	Que diz o texto de mais importante sobre o assunto?	<hr/> <hr/> <hr/>
Organização das ideias por parágrafo	O que diz cada parágrafo?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Verifica	Todos os parágrafos falam da mesma coisa?	Sim _____ Não _____



PARA ESCREVER

REGISTOS

NOTÍCIAS



PARA LER

Recorta do Jornal ou Revista a notícia que mais te interessou.
Cola e preenche a ficha.

Título: _____

Assunto: _____

O que aconteceu: _____

Quando: _____ Onde: _____

Consequências:

Comenta (dá a tua opinião): _____



- O que aconteceu
- Quando
- Onde
- Com quem e a quem
- Como
- Consequências

163

LEITURA RECREATIVA



PARA LER

Título do livro: _____

Autor: _____

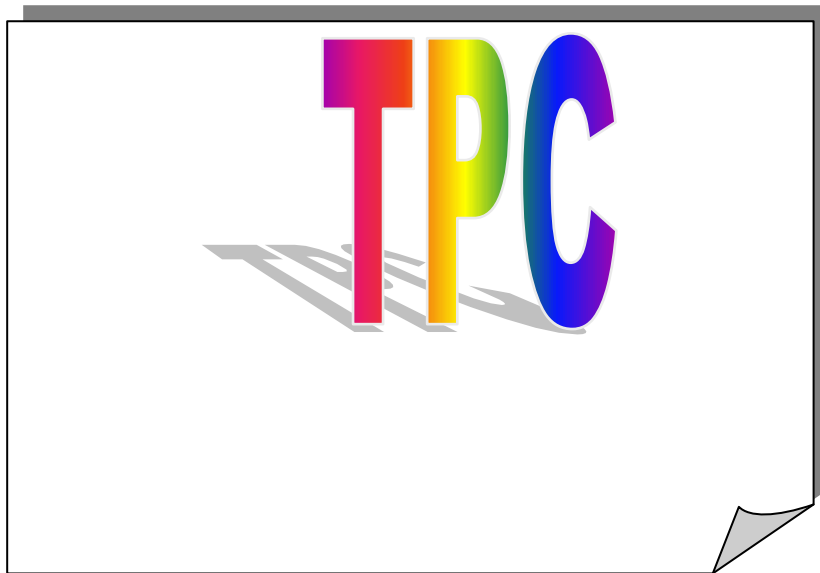
Editora: _____

Assunto:

Comentário:



PARA COMPROMETER



GRELHA DE REGISTO TPC

[illegible]

REGISTO DE SIGNIFICADOS

Caderno de Trabalho

Área Curricular

Área de Desenvolvimento Pessoal e Social – Percepção, Orientação e Cálculo (ADPS – POC)

1º Período



PARA PENSAR

Percepção, Orientação e Cálculo (POC)

Que significa...

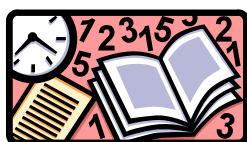
(Procura no dicionário)



Percepção



Orientação -



Cálculo



PARA PENSAR

Nesta área, que actividades gostas mais de fazer?

Que dificuldades sentes?



PARA PLANIFICAR COMPROMETER



PARA

UNIDADES DE TRABALHO

1- Unidades de Tempo

2- O espaço

3- Geometria e Medidas

4- Estatística

5- Números e Cálculo

TAREFAS QUE TENS QUE FAZER EM CADA AULA

4- _____

5- _____

6- _____



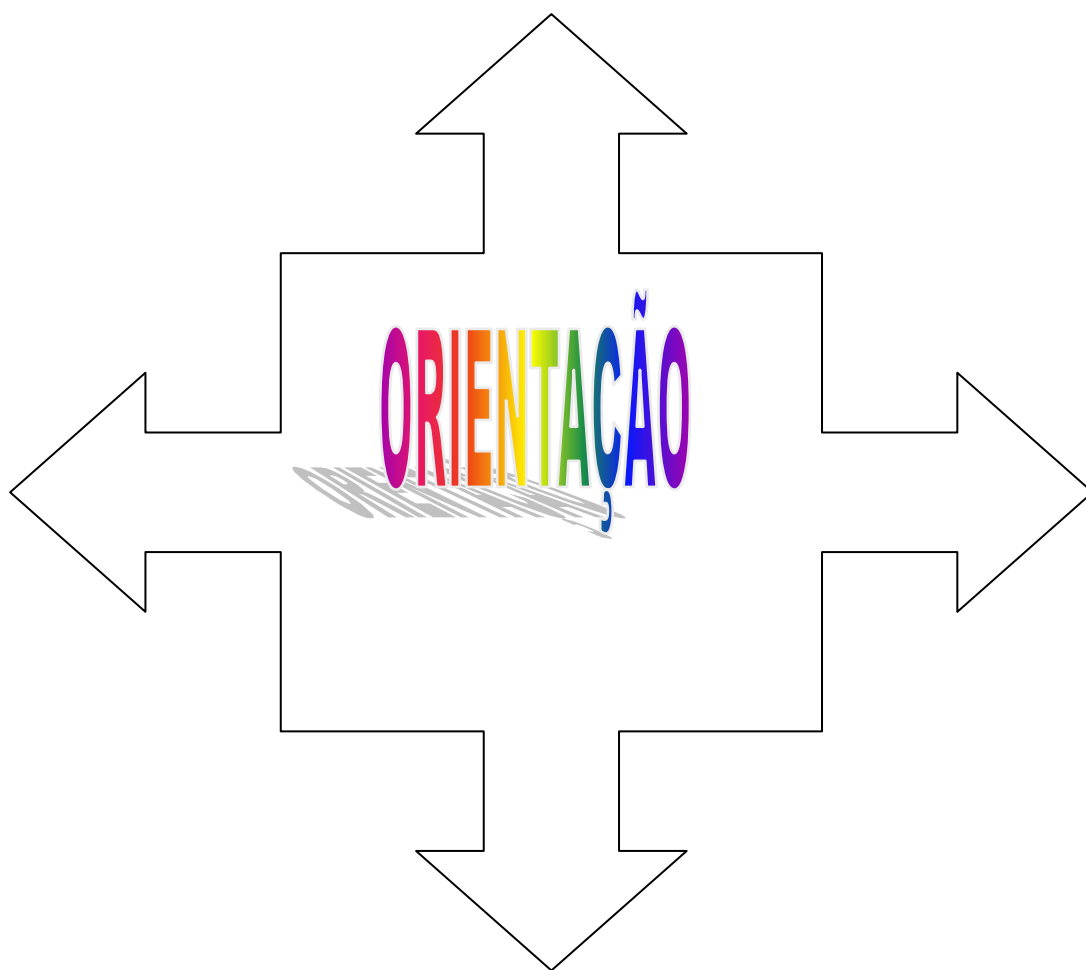
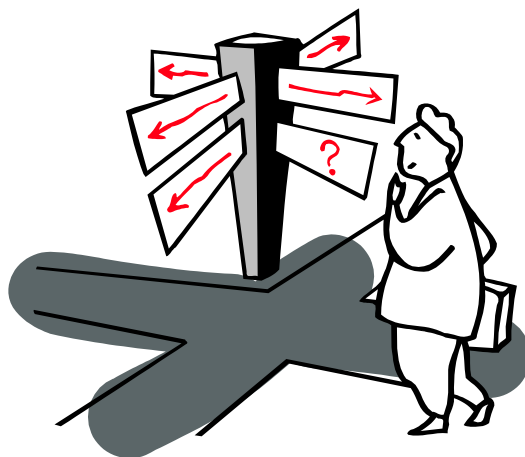


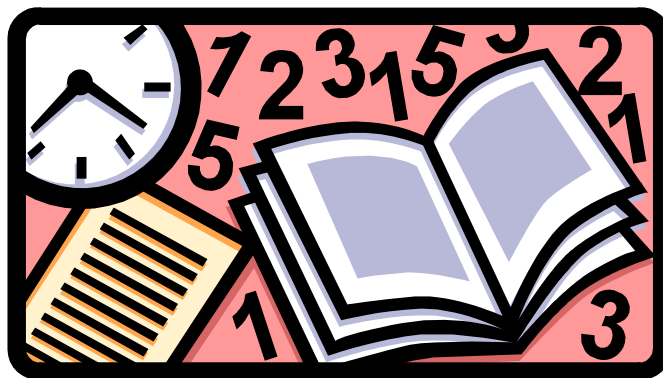
PARA ESCREVER

Lição	Data	Registro











PARA ESCREVER

REGISTOS





PARA LER


Recorta o folheto e resolve as questões.
Cola e preenche a ficha.

Artigo (S): _____
Informação recolhida:

Imagina a ementa de um jantar de uma família de 4 pessoas.

Ementa

____/____/____



Sopa: _____

Prato principal : _____

Sobremesa: _____

Bebida: _____

Consulta um folheto de supermercado e calcula o preço aproximado da refeição.

Proposta de Trabalho

1º - Vai à Papelaria da Escola e regista a ementa semanal que vai cumprida.

2º - Consulta os folhetos do Supermercado e calcula o preço aproximado de cada refeição.

3º - Responde:

- Qual foi o dia em que a refeição ficou mais cara?

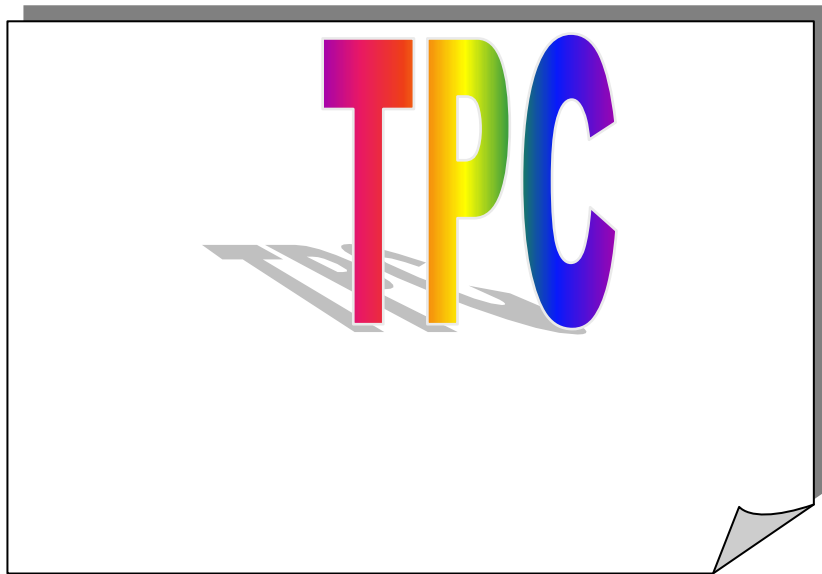
- Qual foi o custo total das refeições da semana?

- Quanto será pago, na segunda-feira, pelas refeições de todos os alunos da tua turma?

Cálculos



PARA COMPROMETER



GRELHA DE REGISTO TPC

<u>Data</u>	<u>Tarefa</u>	<u>Data</u>	<u>Tarefa</u>

Excertos de Trabalhos dos Cadernos de apoio à área de Desenvolvimento Pessoal e Social


Nota: Os cadernos de trabalho da área de Desenvolvimento Pessoal e Social tanto na sua vertente de Comunicação e Interação, como em Percepção, Orientação e Cálculo, correspondem aos princípios da pedagogia da participação e que norteiam a gestão pedagógica no âmbito do *Projecto*: envolvimento dos alunos desde a planificação à avaliação; privilégio de estratégias activas e corresponder às expectativas e temas de interesse dos alunos.

Os cadernos têm uma organização por módulos que incluem a preparação, os exercícios e trabalhos de sistematização e as unidades de avaliação. São usados símbolos pictográficos que facilitam a focalização e compreensão do que se espera, automatizando rotinas.

O caderno de Comunicação e Interação está construído na perspectiva do auto-conhecimento (EU), evoluindo para o hetero-conhecimento (Nós) e posteriormente para o contexto (O Meio físico, administrativo e histórico-cultural).

• Expectativas para o ano lectivo

Data de início: 2 / 10 / 2010



PARA PENSAR

O que esperas deste ano lectivo?

estudo deste ano lectivo e que corra tudo bem.

Quais são as tuas disciplinas preferidas?

as minhas disciplinas preferidas são: TIC, CP.

Em que disciplinas sentes mais dificuldade?

sento mais dificuldade na Matemática.

De que ajuda precisas?

a professora.

Como aprendes melhor?

	S	N		S	N
Quando te explicam individualmente	X		A trabalhar em grupo		X
Quando te explicam uma tarefa de cada vez	X		A trabalhar sozinho (a)	X	
Quando o teu colega te explica		X	A trabalhar a par	X	
Quando lês sozinho		X	Com a turma		X
Quando o professor lê	X		Com os grupos do Projecto		X
Quando lês em voz alta	X		Quando experimentas	X	
Quando são apresentadas imagens		X	Quando o professor está à tua beira	X	
Quando são dados exemplos		X	Quando as fichas são pequenas	X	
Quando está escrito	X		Ou ...		X
Quando se usa o computador	X		Ou...		X

Terminado em 4 / 10 / 2010 3

Data de início: 12/10/10



PARA PENSAR

Nesta área, que actividades gostas mais de fazer?

Realidades e coisas que a mimso- tem
isto a dor

Que dificuldades sentes?

compreensão de problemas.



PARA PLANIFICAR



PARA COMPROMETER

UNIDADES DE TRABALHO

- 1- Unidades de Tempo
- 2- O espaço
- 3- Geometria e Medidas
- 4- Estatística
- 5- Números e Cálculo

TAREFAS QUE TENS QUE FAZER EM CADA AULA

- 1- Sumário
- 2- Resolver os exercícios.
- 3- resumir as matérias.

Terminado em 12/10/10

O que espero este ano lectivo

Eu espero deste ano lectivo, tirar boas notas e fazer tudo por tudo para concluir o nono ano.

Quero também aproveitar que estou nesta escola para aprender mais coisas, fazer coisas novas e melhorar as que faço mais ou menos.

Estou a realizar o meu projecto na CERCIA no ramo de jardinagem, quero lá aprender como são os trabalhos da jardinagem porque um dia pode-me vir a ser útil esse meio de trabalho.



Os meus PROJECTOS Individuais

EU ÀS QUINTAS-FEIRAS VOU PARA O PARAISO
[REDACTED] PARA APRENDER A
TRABALHAR EM SERVIÇOS GERAIS.

ESPERO QUANDO SAIR DA ESCOLA, DEPOIS
DE COMPLETAR O 9ºANO TER UM TRABALHO BOM
PARA A MINHA VIDA.

AS MINHAS ACTIVIDADES NESTA
INSTITUIÇÃO, SÃO: LIMPEZAS NOS QUARTOS, NO
REFEITÓRIO, NOS CORREDORES E NAS CASAS DE
BANHO. ANDO SEMPRÉ ACOMPANHADA DA GINA
E DA LUCINDA.

NO ANO PASSADO ESTAVA NA PARTE DE
LAR, MAS EU NÃO GOSTAVA DE LÁ ESTAR
PORQUE ERA MUITO CANSATIVO.

ONDE EU ESTOU AGORA GOSTO DE ESTAR,
GOSTO DE FAZER A LIMPEZA, DE IR COMER CEDO E
AS SENHORAS SÃO SIMPATICAS.

Os meus Projectos Individuais

No ano lectivo 2009/2010 o meu protocolo foi na Borralheira, uma fábrica de cerâmica. Não gostei nada, porque era muito cansativo.

Este ano vou à [] à sexta-feira para trabalhar na área de jardinagem. Vou de táxi.

Mudei porque não gostei da anterior actividade e queria experimentar outras áreas.



E este ano pode ser cansativo mas desta vez não me posso queixar, porque vejo coisas novas, aprendo coisas novas, ajudo o ambiente e estou ao ar livre. Ao contrário do ano passado que mexia e levava para o ambiente coisas químicas e estava fechado numa fábrica, lá não estava ao ar livre.

Não digo que os empregados da empresa de 2009/2010 fossem más pessoas porque aí estaria a mentir, mas as pessoas deste ano são mais simpáticas e queridas.

Este ano estou a fazer uma coisa que gosto não estou ajudar uma pessoa mas sim várias pessoas, porque eu ao apanhar as folhas e o lixo que as pessoas põem no chão estou a contribuir para que o nosso planeta dure mais uns anos.

- **Dados pessoais**

Data de início: 4/10/2010

 **PARA ESCREVER** 

Dados Pessoais

Nome: [redacted]

Em relação ao teu nascimento indica:

dia: 25 mês: Fevereiro ano: 1995 local: Coimbra

Nome do pai: [redacted]

Profissão: [redacted]

Nome da mãe: [redacted]

Profissão: doméstica

O país onde nasceste é Portugal

A tua nacionalidade é Portuguesa

A capital do teu país é Lisboa

Vives na freguesia de Aguada de Aguiar concelho de Aguada e distrito de Aveiro

Frequentas a escola de Aguada de Aguiar e andas no 9 ano.

Quando fores adulto queres ser cantora


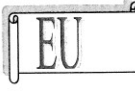
O teu animal preferido é gafinha


O teu amigo(a) especial é Patricia

Como passas os tempos livres?
Passo os meus tempos livres no computador, e no telemóvel.

Terminado em 4/10/2010


Data de início: 4/10/2011

 **PARA ESCREVER** 

 **PARA PENSAR**

Registo do trabalho realizado no Caderno 1:

	Leitura	Escrita de textos	Resposta a questionários	Compreensão	Pesquisa e projectos
Área de trabalho preferida					X
Área de trabalho em que senti mais dificuldade		X			
O que gostaria de aprender melhor em cada área				X	

 Para relembrar e comprometer...

TAREFAS QUE TENS QUE FAZER EM CADA AULA

- 1- Não saber, quando a professora está a falar com a turma
- 2- anotar o que ela diz
- 3- Não brincar no resto da aula

2

Data de início: 8 / 2 / 2011

SOBRE MIM

O que mais gosto

Desporto: Atletismo

Passatempos: Correr

Comida: Carne Brada

Programa de televisão: Hamah Montana

Livro: A Menina do Mar

Grupo musical ou cantor (a): Merengue com Cássia

Animal: Cachorro

Quando estou sozinho(a), gosto de: Ir para biblioteca,
Atletismo (Correr)

Clubes, grupos, actividades em que participo: Atletismo, futsal

A minha disciplina ou área preferida na escola: Let

A minha família e eu gostamos de: ajudar a mãe e pai, o
Rodrigo, a Henri e eu.

Outros dados sobre mim...

Não gosto de: que ninguém me

Tenho medo de: cachorro

Como quero ser e o que quero ser em adulto(a): Atleta e bombeiro



Em todas as frases anteriores há uma ideia que se repete constantemente. Qual?



O que estás disposto a fazer para melhorar o teu estudo?

Estudar, estar atento nas aulas, fazer um esforço nas aulas para tirar boas notas.

Que esforço podes fazer nas aulas?

Estar atento, estudar e ler os livros e fazer para estudar.

Como podes ter gosto pelos livros?

Com matéria que eu gosto e que me dê interesse.

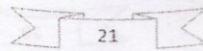
E como podemos aprender a gostar de matérias que não gostamos muito?

Estudando e estar atento nas aulas que pode nos ensinar as coisas que gostamos.

O que a vida espera de ti?

Não sei, mas depois de ter sofrido aquele acidente gravíssimo e ter sobrevivido, acho que a vida tem uma coisa guardada para mim.

Acima de tudo tens que continuar com a alegria pela vida! É um exemplo de vida!



Anexo V

Grelhas de caracterização individual G1 e G2

Tabela 1 - Dados dos alunos: Grupo 1e Grupo2

Etapas	Dados
<p>1ª Etapa</p> <p>Dados de ordem administrativa e referência a CIF- CJ</p>	<p>Aluno 1 (G1A1) – 2ºciclo 5ºano /turma A DN: 30/12/1999 Sexo: feminino</p> <p>Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): Deficiência grave a nível das funções mentais emocionais;</p> <p>Dados pessoais significativos: É uma criança muito franzina com um diagnóstico antigo e pouco rigoroso de microcefalia.</p> <p>Medidas educativas específicas: Medidas de Regime Educativo Especial (MREE): - Apoio Pedagógico Personalizado - Currículo Específico Individual (CEI) - Adequações no processo de avaliação - Adequações no número de alunos da turma</p> <p>Apoio Técnico: Educação Especial, Psicologia, Terapia da Fala</p>
<p>2ª Etapa</p> <p>Histórico e dados do contexto</p>	<p>Histórico Frequentou Jardim de Infância Teve processo na CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens) – já encerrado Submetida a uma retenção no 1ºciclo Frequenta esta escola pela 1ªvez</p> <p>Contexto familiar Família reconstituída; Filha mais velha de uma fratria de três; Mãe desempregada que carece frequentemente de apoio social; Contrariedades e alterações de rotina (a irmã mais nova que não dormiu bem, por exemplo) são motivos para a mãe não a levar à escola. A Mãe procura falar frequentemente com docentes ou técnicos da escola sobre assuntos da sua vida pessoal e descrever as suas angústias; frequentemente ansiosa, com episódios recorrentes de choro.</p> <p>Contextos educativos Turma Projecto CEI Clube de Cordas Prática atletismo Apoio de Terapia da Fala – Gabinete</p>
<p>3ª Etapa</p> <p>Caracterização e perfil individual</p>	<p>Atitudes Há alguns sinais de sofrimento emocional. Mostra-se deprimida com frequência, ansiosa e com episódios de problemas de saúde ao nível respiratório e alterações alimentares, por exemplo. É trabalhadora e organizada. Revela-se disponível para aprender e investe nas tarefas escolares com persistência e um ritmo de trabalho ajustado. Focaliza a sua acção no objectivo e implica-se no trabalho, persistindo na tarefa, apesar das dificuldades. Solicita ajuda.</p> <p>Comportamentos Adaptou-se ao novo contexto, cumpre as tarefas; é cuidadosa e responsável. Relaciona-se melhor com adultos e com os colegas mais velhos. Chora facilmente. Confunde com alguma frequência o real do imaginário. Evidencia dificuldade em falar de si, dos seus gostos e interesses e em lidar com as suas fragilidades Mostra autonomia e independência para se orientar e utilizar os serviços da escola.</p> <p>Competências Ritmo muito lento de desenvolvimento e crescimento.</p>

			<p>Mau domínio de referentes espaço-temporais: só recentemente identifica o dia em que está; ainda confunde dias da semana com meses do ano; ainda não lê horas nem relaciona unidades de tempo; tem dificuldade em dar a sua morada, em nomear terras limítrofes mesmo aquelas em que vivem familiares ou onde esteve recentemente.</p> <p>Lê, embora a compreensão do que lê seja restrita tanto por dificuldades de domínio de vocabulário como pela dificuldade em descodificar as ideias e sequências de ideias. A sua escrita autónoma ainda é pouco e perceptível.</p> <p>Problemas específicos na linguagem oral com repercussões negativas na qualidade da sua produção escrita – escrita fonética.</p>		
Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
Bem-estar emocional			Implicação		
Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade	4	Nível 3 (médio)	Concentração	4	Nível 4 (Alto)
Flexibilidade	3		Energia	4	
Auto-confiança e auto-estima	2		Complexidade e criatividade	3	
Assertividade	3		Expressão facial e postura	4	
Vitalidade	3		Persistência	5	
Tranquilidade	4		Precisão	4	
Alegria	3		Tempo de reacção	3	
Ligação ao mundo	2		Expressão verbal	4	
			Satisfação	5	
Etapas		Dados			
1ª Etapa Dados de ordem administrativa e referência a CIF-CJ		<p>Aluno2 (G1A2) – 3º ciclo 9ºano/ turma C DN: 25/02/95 Sexo: feminino</p> <p>Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): Deficiência grave a nível das funções mentais emocionais;</p> <p>Dados pessoais significativos: Algum absentismo; Tribunal decidiu retirada da aluna da família para instituição, o que nunca se efectivou;</p> <p>Medidas educativas específicas Medidas de Regime Educativo Especial (MREE): - Apoio Pedagógico Personalizado - Currículo Específico Individual (CEI) complementado com Plano Individual de Transição (PIT) - Adequações no processo de avaliação - Adequações no número de alunos da turma</p>			

	Apoio Técnico: Educação Especial, Psicologia, Técnico de Acompanhamento ao PIT
2ª Etapa Histórico e dados do contexto	<p>Histórico Teve processo na CPCJ que transitou para Tribunal Submetida a duas retenções no 1º ciclo Frequenta esta escola desde o 5º ano</p> <p>Contexto familiar Família reconstituída; Filha mais velha de uma fratria de quatro; um dos irmãos foi retirado à família por negligência básica grave; Mãe desempregada que carece frequentemente de apoio social;</p> <p>Contextos educativos Turma Projecto CEI Desporto Escolar (Boccia) Paraíso Social e Biblioteca da Escola – PIT</p>
3ª Etapa Caracterização e perfil individual	<p>Atitudes É uma jovem serena, pouco auto-confiante que toma pouca iniciativa. Tem episódios de certa apatia; só executa as tarefas sendo progressivamente monitorizada. Evidencia dificuldade em falar de si, dos seus gostos e interesses. É trabalhadora e organizada. Mostra pouca curiosidade intelectual mas adere às tarefas e revela prazer quando é eficaz na aprendizagem dos conceitos. Reage com mais investimento ao reforço positivo.</p> <p>Comportamentos Relaciona-se bem com adultos e com os colegas, sendo muito bem aceite. Mostra-se inibida no contacto com estranhos. É delicada e socialmente muito ajustada. Mostra conhecer bem o que se espera dela na escola; participa na planificação e executa as tarefas com interesse embora com um ritmo de trabalho lento; nem sempre está devidamente concentrada. É cumpridora e evidencia sentido de responsabilidade. Revela autonomia e independência para se orientar e utilizar os serviços da escola e da comunidade.</p> <p>Competências Mau domínio de referentes espácio-temporais: ainda não lê horas nem relaciona unidades de tempo; tem dificuldade em compreender a organização administrativa para identificar a sua freguesia, concelho e distrito, por exemplo. Lê, embora a compreensão do que lê seja restrita, tanto por dificuldades de domínio de vocabulário, como pela dificuldade em descodificar as ideias e sequências de ideias. A sua escrita autónoma ainda é pouco perceptível. Revela muita dificuldade na compreensão de questionários, em seguir instruções e no domínio de conceitos matemáticos básicos. No aspecto funcional, tanto no domínio da língua (compreensão de um folheto, uso de uma receita, p.ex.) como em conceitos matemáticos (uso do dinheiro, por ex.), a capacidade é muito restrita o que condiciona a sua actividade e participação.</p>

Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
Bem-estar emocional			Implicação		
Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade	4	Nível 3 (médio)	Concentração	3	Nível 3 (médio)
Flexibilidade	3		Energia	3	
Auto-confiança e auto-estima	2		Complexidade e criatividade	3	
Assertividade	3		Expressão facial e postura	4	
Vitalidade	3		Persistência	3	
Tranquilidade	4		Precisão	4	
Alegria	2		Tempo de reacção	3	
Ligação ao mundo	3		Expressão verbal	4	
			Satisfação	4	
Etapas		Dados			
1ª Etapa Dados de ordem administrativa e referência a CIF-CJ		<p>Aluno3 (G1A3) – 3º ciclo 9ºano/ turma A DN: 20/02/95 Sexo: masculino</p> <p>Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): Deficiência grave a nível das funções mentais cognitivas;</p> <p>Dados pessoais significativos: São eficazes as estratégias de recurso à planificação de actividades com o aluno, a modalidade de projecto, o recurso às TIC, a articulação com as actividades do Projecto Curricular de Turma, a frequência de dois tempos de Matemática com a turma e as actividades do PIT.</p> <p>Medidas educativas específicas Medidas de Regime Educativo Especial (MREE): - Apoio Pedagógico Personalizado - Currículo Específico Individual (CEI) complementado com Plano Individual de Transição (PIT) - Adequações no processo de avaliação - Adequações no número de alunos da turma</p> <p>Apoio Técnico: Educação Especial, Psicologia, Técnico de Acompanhamento ao PIT</p>			

<p>2ª Etapa Histórico e dados do contexto</p>	<p>Histórico Percurso escolar problemático, com muitas situações de insucesso: dificuldade de alfabetização, problemas de comportamento; submetido a uma retenção no 1º ciclo; Designado aluno com NEE no 2º ciclo; Frequenta esta escola desde o 5º ano</p> <p>Contexto familiar Família de 4 pessoas; Filho mais novo de uma fratria de dois;</p> <p>Contextos educativos Turma Projecto CEI Amperluz – empresa de material eléctrico - PIT Pratica futebol na LAAC</p>
<p>3ª Etapa Caracterização e perfil individual</p>	<p>Atitudes É um jovem que tem dificuldade em assumir e aceitar as suas próprias dificuldades. É crítico e tem melhorado muito na capacidade de interacção com adultos e pares, sendo pouco frequente a agressividade e a intolerância que o caracterizavam. Mostra melhor capacidade em lidar com as próprias fragilidades. No entanto e, apesar de alguma evolução, persiste um nível alto de ansiedade, dificuldade em lidar com a frustração e um auto-conceito académico desajustado que derivam em episódios já pouco frequentes de conflito. Tem desenvolvido sentido de pertença em relação à turma, aumento do sentimento de auto-eficácia, do sentido de responsabilidade e aumento da consciência pessoal que poderão contribuir a médio prazo para o aumento da maturidade sócio-afectiva, ainda pouco desenvolvida.</p> <p>Comportamentos Ao longo do ano lectivo foram visíveis progressos em termos da capacidade de atenção/concentração e do nível de implicação nas actividades. Mostra conhecer bem as suas tarefas, participa na sua planificação, é responsável e cuida bem das suas coisas. Ainda evidencia comportamentos de egocentrismo e dificuldades em se colocar no papel do outro, é condescendente mas nem sempre tolerante. Necessita de muito apoio individualizado e reclama a atenção do professor.</p> <p>Competências Dificuldades graves a nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, em termos da capacidade de leitura e compreensão, escrita, cálculo numérico e operativo mesmo de cariz funcional (consulta de folhetos, uso do dinheiro, por ex.) o que condiciona muito o desenvolvimento da autonomia e da independência pessoal e social. Memória verbal restrita, dificuldades expressivas e as funções emocionais comprometidas.</p>

Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
Bem-estar emocional			Implicação		
Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade	4	Nível 4 (alto)	Concentração	4	Nível 4 (alto)
Flexibilidade	3		Energia	4	
Auto-confiança e auto-estima	3		Complexidade e criatividade	3	
Assertividade	4		Expressão facial e postura	4	
Vitalidade	4		Persistência	4	
Tranquilidade	3		Precisão	4	
Alegria	4		Tempo de reacção	4	
Ligação ao mundo	3		Expressão verbal	4	
			Satisfação	4	
Etapas		Dados			
1ª Etapa Dados de ordem administrativa e referência a CIF-CJ		<p>Aluno4 (G1A4) – 3º ciclo 9ºano/ turma B DN: 26/06/93 Sexo: masculino</p> <p>Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): Deficiência grave a nível das funções mentais cognitivas;</p> <p>Dados pessoais significativos: hemiparésia lateral esquerda e multideficiência, devido a acidente de viação com traumatismo crâneo-encefálico Foram eficazes as estratégias de recurso à planificação de actividades com o aluno, a modalidade de projecto, o recurso às TIC, a articulação com as actividades do Projecto Curricular de Turma e as actividades do PIT.</p> <p>Medidas educativas específicas Medidas de Regime Educativo Especial (MREE): - Apoio Pedagógico Personalizado - Currículo Específico Individual (CEI) complementado com PIT - Adequações no processo de avaliação - Adequações no número de alunos da turma</p> <p>Apoio Técnico: Educação Especial, Psicologia, Técnico de acompanhamento ao PIT, Terapia da Fala, Fisioterapia. Acompanhamento médico sistemático.</p>			

<p>2ª Etapa Histórico e dados do contexto</p>	<p>Histórico Frequentou o Jardim de Infância Submetido a duas retenções no 1ºciclo Frequenta esta escola desde o 5ºano Teve processo na CPCJ por questões de negligência dos cuidados básicos de higiene, alimentação e saúde. A irmã mais velha foi retirada Processo já encerrado. Submetido a cirurgia postural e a aguardar nova intervenção.</p> <p>Contexto familiar Família monoparental por separação dos pais, o seu agregado familiar é apenas composto pelo aluno e pelo pai, sendo este a única pessoa cuidadora. O pai expressa, frequentemente, que tem alguma dificuldade em exercer o seu papel de autoridade e em garantir as condições básicas de vida, nomeadamente, de higiene. A situação social da família é precário, o pai está desempregado, beneficiando de apoio social de uma Instituição local. Filho mais novo de uma fratria de dois; irmã já autonomizada;</p> <p>Contextos educativos Turma Projecto CEI Desporto Escolar (Boccia) CERCIAG: Secção de Jardinagem – PIT; Fisioterapia Gabinete de Desenvolvimento – Terapia da Fala</p>
<p>3ª Etapa Caracterização e perfil individual</p>	<p>Atitudes Mostra facilidade de adaptação social, é cordial nas relações e apresenta uma atitude de ligação ao mundo construtiva., mas nem sempre consistente. É autónomo mas pouco independente; apresenta um auto-conceito baixo e desajustado. Não mostra consistência da área profissional de sua preferência e propõe-se a desempenhar profissões incompatíveis com o seu perfil funcional.</p> <p>Comportamentos Nem sempre se mostra disponível para as tarefas escolares, apresentando comportamentos de fuga. O ritmo de trabalho é lento. Tem desenvolvido a capacidade de atenção/concentração, mas o nível de implicação nas actividades ainda é baixo, carecendo de muito estímulo. Mostra pouca autodeterminação, exigindo a monitorização sistemática do adulto. Dispersa-se facilmente e apresenta interesses divergentes da dinâmica da escola.</p> <p>Competências Problemas específicos de linguagem tanto compreensiva como expressiva. Apresenta a actividade e participação muito condicionada e o seu perfil exige cuidados acrescidos no processo de transição para a vida pós-escolar. As suas dificuldades são graves a nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, procurando-se potenciar a actividade e participação em termos da capacidade de leitura e compreensão, escrita, cálculo numérico e operativo imprimindo sempre cariz funcional, no sentido da promoção da autonomia e da independência pessoal e social. O acompanhamento de Fisioterapia garantiu-lhe condições de manutenção postural e alguma qualidade relativamente ao sentido de dor. A terapia da fala foi também importante ao nível dos ganhos tanto na oralidade como na escrita potenciando a autoconfiança, a capacidade de interacção com os outros e de expressão espontânea das suas próprias ideias. Persistem dificuldades de auto-cuidados, havendo atenção especial na escola com os banhos, as unhas, por exemplo e garantindo-se reforço alimentar e roupa.</p>

Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
Bem-estar emocional			Implicação		
Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade	4	Nível 4 (alto)	Concentração	3	Nível 4 (alto)
Flexibilidade	3		Energia	3	
Auto-confiança e auto-estima	3		Complexidade e criatividade	3	
Assertividade	4		Expressão facial e postura	4	
Vitalidade	3		Persistência	4	
Tranquilidade	4		Precisão	4	
Alegria	4		Tempo de reacção	4	
Ligação ao mundo	4		Expressão verbal	4	
				Satisfação	
Etapas		Dados			
1ª Etapa Dados de ordem administrativa e referência a CIF-CJ		<p>Aluno1 (G2A1) – 3ºciclo 7ºano/turma B DN: 04/06/96 Sexo: masculino</p> <p>Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): Deficiência grave a nível das funções mentais emocionais;</p> <p>Dados pessoais significativos: Acompanhado na consulta de Psiquiatria de Infância e Adolescência no Hospital Infante D. Pedro, em Aveiro</p> <p>Medidas educativas específicas: Medidas de Regime Educativo Especial (MREE): - Apoio Pedagógico Personalizado - Currículo Específico Individual (CEI) - Adequações no processo de avaliação - Adequações no número de alunos da turma</p> <p>Apoio Técnico: - Educação Especial, Psicologia</p>			
2ª Etapa Histórico e dados do contexto		<p>Histórico Submetido a duas retenções no 1ºciclo Frequenta esta escola desde o 5ºano</p> <p>Contexto familiar Família monoparental resumindo-se o seu agregado a ele e à mãe;</p>			

	<p>O aluno fica muitas vezes com os avós maternos dado que a sua mãe tem um horário de trabalho por turnos;</p> <p>Contextos Educativos Turma Projecto CEI Futebol Desporto Escolar</p>					
3ª Etapa Caracterização e perfil individual	<p>Atitudes O aluno adquiriu alguma responsabilidade, esta verificou-se, nomeadamente no cumprimento do horário, nos aspectos de assiduidade e pontualidade; evidencia progressos, mostrando maior capacidade de investimento na acção de aprender. Embora apresente pouca capacidade de iniciativa aumentou a capacidade de auto-organização e a criatividade. Evidencia estabilidade emocional e maior abertura aos outros. Manifestou progressão quanto à autonomia e à predisposição para a realização das actividades propostas, mostrando mais maturidade.</p> <p>Comportamentos No geral, em termos de relações interpessoais mostra-se capaz de se integrar no grupo; estabelece relações interpessoais construtivas, é cooperante e cumpre naturalmente as regras dos diferentes contextos.</p> <p>Competências Apresenta dificuldades específicas de linguagem tanto expressiva como compreensiva, visíveis nas lacunas ao nível da consciência fonológica que se repercutem na qualidade da sua produção escrita; capacidade de leitura pouco desenvolvida e dificuldade de compreensão. Persistem dificuldades no cálculo operatório e no uso funcional dos conceitos matemáticos.</p>					
	Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
	Bem-estar emocional			Implicação		
	Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade	3	Nível 4 (alto)	Concentração	4	Nível 4 (alto)	
Flexibilidade	3		Energia	3		
Auto-confiança e auto-estima	3		Complexidade e criatividade	4		
Assertividade	4		Expressão facial e postura	4		
Vitalidade	3		Persistência	3		
Tranquilidade	4		Precisão	4		
Alegria	4		Tempo de reacção	3		
Ligação ao mundo	4		Expressão verbal	4		
			Satisfação	4		

Etapas	Dados
<p>1ª Etapa Dados de ordem administrativa e referência a CIF-CJ</p>	<p>Aluno2 (G2A2) – 3ºciclo 8ºano/turma C DN: 13/02/96 Sexo: masculino</p> <p>Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): Deficiência grave a nível das funções mentais emocionais;</p> <p>Dados pessoais significativos: Fez consultas com pedopsiquiatra e toma medicação “Risperidona” 1mg: 1/2 manhã, 1/2 à noite; relatos da mãe de alterações do sono. Trabalha melhor se formos ao encontro dos seus temas de interesse.</p> <p>Medidas educativas específicas Medidas de Regime Educativo Especial (MREE): - Apoio Pedagógico Personalizado - Currículo Específico Individual (CEI) - Adequações no processo de avaliação - Adequações no número de alunos da turma</p> <p>Apoio Técnico: Educação Especial, Psicologia, acompanhamento médico</p>
<p>2ª Etapa Histórico e dados do contexto</p>	<p>Histórico Foi submetido a uma retenção no 1ºciclo. Períodos de absentismo e risco de abandono escolar Frequenta esta escola desde o 5ºano</p> <p>Contexto familiar O seu agregado familiar é constituído por quatro pessoas: os pais e a irmã mais velha. A mãe afirma que nunca conseguiu dizer-lhe que não, que é um rapaz muito nervoso.</p> <p>Contextos educativos Turma Projecto CEI Gabinete de Desenvolvimento para acompanhamento psicológico Desporto Escolar</p>
<p>3ª Etapa Caracterização e perfil individual</p>	<p>Atitudes É um jovem que tem dificuldade em assumir e aceitar as suas próprias limitações. É crítico e tem melhorado muito na capacidade de interacção com adultos. Apesar de alguma evolução, persiste um nível alto de ansiedade, dificuldade em lidar com a frustração. Tem desenvolvido o sentido de responsabilidade e a consciência pessoal que poderão contribuir a médio prazo para o aumento da maturidade sócio-afectiva,</p>

	<p>ainda pouco desenvolvida A sua atitude básica de ligação ao mundo é pouco consistente, carece aumentar a motivação face à escola.</p> <p>Comportamentos O nível de atenção/concentração é muito baixo. Evidencia evolução na capacidade de levar a cabo uma tarefa e em persistir, embora ainda tenha episódios de fuga perante as dificuldades. Tem-se mostrado mais crítico em relação às suas próprias atitudes, mais receptivo e tolerante com os colegas. Cooperar e mostra-se um pouco mais disponível para a mudança.</p> <p>Competências Relativamente à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, continua a apresentar dificuldades graves nas categorias de aprender a ler, aprender a escrever, aprender a calcular, adquirir competências, mas sobretudo em concentrar a atenção e tomar decisões. As suas competências pessoais e sociais carecem de desenvolvimento.</p>
--	---

Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
Bem-estar emocional			Implicação		
Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade	3	Nível 3 (médio)	Concentração	3	Nível 3 (médio)
Flexibilidade	2		Energia	3	
Auto-confiança e auto-estima	3		Complexidade e criatividade	2	
Assertividade	2		Expressão facial e postura	3	
Vitalidade	3		Persistência	3	
Tranquilidade	3		Precisão	3	
Alegria	4		Tempo de reacção	2	
Ligação ao mundo	3		Expressão verbal	3	
			Satisfação	3	

Etapas	Dados
<p>1ª Etapa Dados de ordem administrativa e referência a CIF-CJ</p>	<p>Aluno3 (G2A3) – 3ºciclo 8ºano/turma A DN: 08/01/96 Sexo: masculino</p> <p>Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): Deficiência grave a nível das funções mentais cognitivas;</p> <p>Dados pessoais significativos: Dados do processo indicam sempre muita lentidão na superação das etapas do processo de desenvolvimento Frequentou a Consulta de Hiperactividade e Défice de Atenção (Hospital Pediátrico de Coimbra); Fez medicação (Ritalina) Trabalha melhor se formos ao encontro dos seus temas de interesse.</p> <p>Medidas educativas específicas Medidas de Regime Educativo Especial (MREE): - Apoio Pedagógico Personalizado - Currículo Específico Individual (CEI) - Adequações no processo de avaliação - Adequações no número de alunos da turma</p> <p>Apoio Técnico: Educação Especial, Psicologia</p>
<p>2ª Etapa Histórico e dados do contexto</p>	<p>Histórico Frequentou o Jardim-de-infância. Foi sujeito a retenção no 1ºciclo Frequenta esta escola desde o 5ºano Teve acompanhamento de terapia da fala</p> <p>Contexto familiar Agregado familiar de cinco pessoas; É o segundo filho de uma fratria de três; A mãe interage muito com a escola embora refira que em casa têm dificuldade em estabelecer regras e limites.</p> <p>Contextos educativos Turma Projecto CEI Gabinete de Desenvolvimento para acompanhamento psicológico</p>
<p>3ª Etapa Caracterização e perfil individual</p>	<p>Atitudes As atitudes do aluno são pouco consistentes, há períodos em que evidencia capacidade de investimento nas tarefas, sentido de responsabilidade e outros em que evidencia distanciamento, indolência e dificuldade de concentração. Mostra algum sentido de auto-organização mas carece de desenvolvimento da motivação para as tarefas escolares.</p> <p>Comportamentos Integra-se na dinâmica dos diferentes contextos, interage construtivamente com adultos e pares mas é pouco activo, evidencia alguma apatia e toma pouca iniciativa. Conhece as regras e cumpre-as habitualmente, embora quando não investe nas tarefas interfira negativamente com os outros.</p>

Competências Apresenta limitação ao nível das funções intelectuais, da memória, e na aprendizagem de competências específicas como o cálculo e outros conteúdos matemáticos; mostra problemas específicos de linguagem com repercussões negativas na sua actividade e participação, ao nível do aprender a ler, aprender a escrever, aprender a calcular e adquirir competências.					
Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
Bem-estar emocional			Implicação		
Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade	3	Nível 3 (médio)	Concentração	3	Nível 3 (médio)
Flexibilidade	2		Energia	2	
Auto-confiança e auto-estima	3		Complexidade e criatividade	2	
Assertividade	3		Expressão facial e postura	3	
Vitalidade	2		Persistência	2	
Tranquilidade	4		Precisão	3	
Alegria	3		Tempo de reacção	2	
Ligação ao mundo	4		Expressão verbal	3	
			Satisfação	3	

Etapas	Dados
1ª Etapa Dados de ordem administrativa e referência a CIF-CJ	<p>Aluno4 (G2A4) – 3ºciclo 8ºano/ turma A DN: 06/01/94 Sexo: feminino</p> <p>Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): Deficiência grave a nível das funções mentais cognitivas;</p> <p>Dados pessoais significativos: Há necessidade de lhe dar tarefas precisas, para que não se desoriente. O reforço positivo é estimulante da sua acção. Teve episódios recentes de epilepsia e faz por vezes auto-mutilação. Reforço alimentar na escola.</p> <p>Medidas educativas específicas Medidas de Regime Educativo Especial (MREE): - Apoio Pedagógico Personalizado - Currículo Específico Individual (CEI) complementado com PIT</p>

	<ul style="list-style-type: none">- Adequações no processo de avaliação- Adequações no número de alunos da turma <p>Apoio Técnico: Educação Especial, Psicologia, Técnica de acompanhamento ao PIT, Técnico de Serviço Social e acompanhamento médico</p>				
2ª Etapa Histórico e dados do contexto	<p>Histórico Beneficiou de adiamento escolar. Foi sujeita a duas retenções no 1ºciclo Tem processo a decorrer na CPCJ</p> <p>Contexto familiar Agregado familiar de cinco pessoas: a aluna é gémea de outra, tem uma irmã mais velha de uma relação anterior da mãe e um irmão mais novo; O pai é falecido e a família apresenta sinais de muitas carências sócio-económicas; A família tem acompanhamento do serviço social comunitário.</p> <p>Contextos educativos Turma Projecto CEI CENSI – PIT Desporto Escolar (Boccia)</p>				
3ª Etapa Caracterização e perfil individual	<p>Atitudes Mostra-se uma aluna muito insegura, com necessidade de chamar a atenção; é emocionalmente imatura, dependente da atenção e orientação dos adultos. Evidencia dificuldade em auto-organizar-se mas investe nas tarefas e persiste se sentir apoio.</p> <p>Comportamentos Em termos emocionais e comportamentais, apresenta um distúrbio de personalidade “borderline” que condiciona as suas interacções sociais, o que se traduz num grande desajustamento tanto a nível pessoal, como social. Continua a lidar mal com a frustração revelando alguma instabilidade e a apresentar sinais de revolta interior que se traduzem em alguns comportamentos desajustados.</p> <p>Competências A sua actividade e participação continua comprometida dado que tem muita dificuldade em ler, escrever e calcular, mesmo no âmbito funcional dos conceitos, principalmente nas tarefas de maior complexidade, nomeadamente, adquirir competências, concentrar a atenção e tomar decisões.</p>				
Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
Bem-estar emocional			Implicação		
Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade	3	Nível 3	Concentração	3	Nível 3
Flexibilidade	3		Energia	3	
Auto-confiança e auto-estima	3		Complexidade e criatividade	3	

Assertividade	2	(médio)	Expressão facial e postura	3	(médio)
Vitalidade	3		Persistência	3	
Tranquilidade	2		Precisão	3	
Alegria	4		Tempo de reacção	2	
Ligação ao mundo	3		Expressão verbal	4	
			Satisfação	4	

Etapas	Dados
1ª Etapa Dados de ordem administrativa e referência a CIF-CJ	<p>Aluno5 (G2A5) – 3ºciclo 8ºano/turma B DN: 18/07/95 Sexo: feminino</p> <p>Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): Deficiência grave a nível das funções mentais cognitivas;</p> <p>Dados pessoais significativos: É portadora de Síndrome Fetal Alcoólico e Microcefalia.</p> <p>Medidas educativas específicas Medidas de Regime Educativo Especial (MREE): - Apoio Pedagógico Personalizado - Currículo Específico Individual (CEI) - Adequações no processo de avaliação - Adequações no número de alunos da turma</p> <p>Apoio Técnico: Educação Especial, Psicologia</p>
2ª Etapa Histórico e dados do contexto	<p>Histórico Foi sujeita a duas retenções no 1ºciclo Frequenta esta escola desde o 5ºano;</p> <p>Contexto familiar Vive com a mãe, junto dos avós maternos, tem três irmãos autonomizados; os pais estão separados; família de alto risco social.</p> <p>Contextos educativos Turma Projecto CEI Lavandaria - PIT Desporto Escolar</p>

3ª Etapa Caracterização e perfil individual	Atitudes Evidencia instabilidade e impulsividade comportamental, imaturidade afectiva e pouca autonomia. Mostra-se muito atenta aos outros e protege e defende os colegas mais frágeis. E revela capacidade para tomar iniciativa e decisões.				
	Comportamentos Apresenta, ainda, dificuldades no relacionamento interpessoal, é uma aluna muito instável. Revela uma grande agitação motora, falta de atenção e concentração que condicionam a realização das tarefas que lhe são propostas, bem como o cumprimento de regras. Exige constantemente a atenção do adulto.				
	Competências Relativamente, à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, apresenta dificuldades graves no domínio da escrita e da leitura, mas já lê pequenos textos, de forma silabada, por vezes. Consegue retirar alguma informação pedida sobre os mesmos. Continuou a manifestar dificuldades de inferência a nível vocabular, quer na apreensão, quer na compreensão de algum vocabulário, que não é do seu uso comum. Apresenta melhorias ao nível da memória visual, o que potencia as suas aprendizagens, principalmente as que são de carácter mais prático. Domina alguns conceitos matemáticos funcionais que permitem uma certa autonomia e independência pessoal e social.				
Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
Bem-estar emocional			Implicação		
Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade	4	Nível 4 (alto)	Concentração	3	Nível 4 (alto)
Flexibilidade	3		Energia	4	
Auto-confiança e auto-estima	4		Complexidade e criatividade	4	
Assertividade	3		Expressão facial e postura	4	
Vitalidade	4		Persistência	4	
Tranquilidade	3		Precisão	3	
Alegria	4		Tempo de reacção	4	
Ligação ao mundo	4		Expressão verbal	4	
			Satisfação	4	

Etapas	Dados
<p>1ª Etapa Dados de ordem administrativa e referência a CIF-CJ</p>	<p>Aluno6 (G2A6) – 3ºciclo 8ºano/ turma B DN: 06/01/94 Sexo: feminino</p> <p>Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): Deficiência grave a nível das funções mentais cognitivas;</p> <p>Dados pessoais significativos: Encoprese- faz medicação de controlo Reforço alimentar na escola Cuidados especiais de higiene na escola.</p> <p>Medidas educativas específicas Medidas de Regime Educativo Especial (MREE):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Pedagógico Personalizado - Currículo Específico Individual (CEI) complementado com PIT - Adequações no processo de avaliação - Adequações no número de alunos da turma <p>Apoio Técnico: Educação Especial, Psicologia, Técnico de Serviço Social e acompanhamento médico .</p>
<p>2ª Etapa Histórico e dados do contexto</p>	<p>Histórico Beneficiou de adiamento escolar. Foi sujeita a duas retenções no 1ºciclo Frequenta esta escola desde o 5ºano.</p> <p>Contexto familiar Agregado familiar de cinco pessoas: a aluna é gêmea de outra, tem uma irmã mais velha de uma relação anterior da mãe e um irmão mais novo; O pai é falecido e a família apresenta sinais de muitas carências sócio-económicas; A família tem acompanhamento do serviço social comunitário.</p> <p>Contextos educativos Turma Projecto CEI Quinta Biológica – PIT Desporto Escolar (Boccia)</p>

3ª Etapa Caracterização e perfil individual	Atitudes Mostra-se uma aluna serena, com auto-estima positiva, consciência de si e dos outros ajustada embora não o exprima por palavras. Tem alguma autonomia para se orientar na escola mas pouca independência. Está disposta para trabalhar e aprender e revela alguma curiosidade.				
	Comportamentos Em termos emocionais e comportamentais, apresenta mostra conhecer as regras dos diferentes contextos, é cumpridora e embora pouco espontânea interage sempre que envolvida e relaciona-se bem com os colegas, respeitando o espaço deles mas também o seu. Emite juízos de valor e é crítica. Toma iniciativa seleccionando as tarefas habituais e de rotina.				
	Competências A sua actividade e participação continua poço desenvolvida, não conhece as regras básicas da leitura, escrita e cálculo mas mostra função simbólica, cumpre as tarefas escolares que lhe são destinadas, executando os trabalhos com empenho. É essencial o recurso à materialização das ideias e dos conceitos, concretização, exemplificação e ilustração tanto para a compreensão de instruções como dos conceitos. Necessita de monitorização constante. A motricidade global e fina tem vindo a desenvolver-se, no entanto ainda tem dificuldade de coordenação me do uso segmentar das partes do corpo.				
Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
Bem-estar emocional			Implicação		
Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade	4	Nível 4 (alto)	Concentração	4	Nível 4 (alto)
Flexibilidade	3		Energia	3	
Auto- confiança e auto-estima	4		Complexidade e criatividade	3	
Assertividade	4		Expressão facial e postura	4	
Vitalidade	4		Persistência	4	
Tranquilidade	4		Precisão	3	
Alegria	4		Tempo de reacção	3	
Ligação ao mundo	3		Expressão verbal	4	
			Satisfação	4	

Etapas	Dados
<p>1ª Etapa Dados de ordem administrativa e referência a CIF-CJ</p>	<p>Aluno7 (G2A7) – 3ºciclo 8ºano/ turma B DN: 06/01/94 Sexo: masculino</p> <p>Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): Deficiência grave a nível das funções mentais cognitivas;</p> <p>Dados pessoais significativos: Adaptou-se bem nas actividades de despiste vocacional e desde sempre demonstrou interesse pela mecânica automóvel.</p> <p>Medidas educativas específicas Medidas de Regime Educativo Especial (MREE):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Pedagógico Personalizado - Currículo Específico Individual (CEI) complementado com PIT - Adequações no processo de avaliação - Adequações no número de alunos da turma <p>Apoio Técnico: Educação Especial, Psicologia</p>
<p>2ª Etapa Histórico e dados do contexto</p>	<p>Histórico Foi sujeito a duas retenções no 1ºciclo e uma retenção no 2ºciclo Frequenta esta escola desde o 5ºano</p> <p>Contexto familiar Agregado familiar de três pessoas: o aluno e os pais.</p> <p>Contextos educativos Turma Projecto CEI Oficina mecânica – PIT Desporto Escolar</p>

3ª Etapa Caracterização e perfil individual	Atitudes Revela apatia face às aprendizagens, à escola e a si próprio, evidenciando uma certa indiferença em relação ao seu percurso escolar. O nível de atenção / concentração é muito baixo, não mostra interesse pelas actividades escolares, nem revela curiosidade em aprender. Demonstra, pouco sentido de responsabilidade e de capacidade de organização do espaço, do tempo e dos materiais necessários à realização das tarefas propostas. Quando a tarefa lhe agrada, mostra-se mais persistente e cuidadoso na realização e apresentação dos trabalhos.				
	Comportamentos Revela falta de hábitos e métodos de trabalho e dificuldades de aprendizagem; aprende lentamente e através de repetição. Ainda não tem capacidade de levar a cabo tarefas múltiplas. Necessita de constante monitorização do adulto para persistir na actividade, apresentando comportamentos de fuga perante as dificuldades.				
	Competências Lê e escreve com relativa autonomia, embora revele muitas dificuldades de compreensão, não compreende códigos e não apresenta estratégias de resolução dos problemas ou das questões. Domina alguns conceitos matemáticos numéricos e operatórios funcionais, embora tenha dificuldade em generalizar, fazer a transferência da aprendizagem e em aplicar os conceitos.				
Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
Bem-estar emocional			Implicação		
Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade	2	Nível 3 (médio)	Concentração	3	Nível 3 (médio)
Flexibilidade	3		Energia	2	
Auto-confiança e auto-estima	3		Complexidade e criatividade	3	
Assertividade	3		Expressão facial e postura	3	
Vitalidade	2		Persistência	3	
Tranquilidade	4		Precisão	3	
Alegria	4		Tempo de reacção	2	
Ligação ao mundo	2		Expressão verbal	2	
			Satisfação	4	

Etapas	Dados
<p>1ª Etapa Dados de ordem administrativa e referência a CIF-CJ</p>	<p>Aluno8 (G2A8) – 3ºciclo 8ºano/ turma C DN: 26/09/96 Sexo: feminino</p> <p>Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): comprometimento nas estruturas Neuromusculoesqueléticas;</p> <p>Dados pessoais significativos: Paralisia Cerebral – Tetraparesia espástica, défice visual e Epilepsia. Apresenta convulsões pelo que se encontra com medicação. Foi seguida desde Março de 1998 pelo Centro de Paralisia Cerebral de Coimbra Gosta muito de música e de cantar.</p> <p>Medidas educativas específicas Medidas de Regime Educativo Especial (MREE):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Pedagógico Personalizado - Currículo Específico Individual (CEI) - Adequações no processo de avaliação - Adequações no número de alunos da turma <p>Apoio Técnico: Educação Especial, Psicologia, fisioterapia, acompanhamento médico</p>
<p>2ª Etapa Histórico e dados do contexto</p>	<p>Histórico Frequentou o Jardim de Infância Iniciou a escolaridade neste Agrupamento de Escolas, foi transferida para Espanha onde beneficiava também de medidas de educação especial e regressou frequentando esta escola a partir do 6ºano</p> <p>Contexto familiar Agregado familiar o casal e dois filhos; É a mais velha de uma fratria de dois</p> <p>Contextos educativos Turma Projecto CEI CERCIAG - fisioterapia Desporto Escolar (Boccia)</p>

3ª Etapa Caracterização e perfil individual	Atitudes É uma jovem afectiva e afável que se relaciona melhor com os adultos do que com os pares. Demonstra ansiedade e nervosismo, que lhe condicionam os movimentos, quando é sujeita a situações de tensão. Mostra algum empenho mas nem sempre persiste perante as dificuldades; não é autónoma nem independente mas usa os serviços da escola com eficiência suficiente para se dizer que está adaptada às exigências da vida escolar.				
	Comportamentos Conhece e cumpre as regras nos diferentes contextos, mostra-se disponível para interagir com os colegas e colaborar nas tarefas. Precisa desenvolver a capacidade de concentrar a atenção e de ser capaz de se focalizar na sua acção.				
	Competências Domina algumas regras da leitura e da escrita carecendo de automatização e de desenvolvimento. Já consegue ler palavras, frases e pequenos textos escritos com o vocabulário trabalhado, escreve frases correctamente seguindo um modelo, e com alguns erros ortográficos se não recorrer a modelo. Ainda é resistente aos conteúdos matemáticos carecendo de evolução da capacidade simbólica, de representação e de transferência dos conceitos. Quanto à mobilidade, desloca-se com autonomia no estabelecimento de ensino, apresentando um andar muito instável e fraco equilíbrio corporal, desequilibrando-se com grande facilidade. Sobe e desce escadas com apoio do corrimão. Apresenta dificuldades graves na utilização dos movimentos finos da mão, o que compromete seriamente o seu desempenho nas tarefas de maior exigência ao nível da motricidade fina.				
Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
Bem-estar emocional			Implicação		
Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade	4	Nível 4 (alto)	Concentração	3	Nível 4 (alto)
Flexibilidade	4		Energia	4	
Auto-confiança e auto-estima	3		Complexidade e criatividade	4	
Assertividade	3		Expressão facial e postura	4	
Vitalidade	4		Persistência	4	
Tranquilidade	4		Precisão	3	
Alegria	4		Tempo de reacção	3	
Ligação ao mundo	4		Expressão verbal	4	
			Satisfação	4	

Etapas	Dados
<p>1ª Etapa Dados de ordem administrativa e referência a CIF-CJ</p>	<p>Aluno9 (G2A9) – 3ºciclo 8ºano/ turma C DN: 02/09/96 Sexo: masculino</p> <p>Categoria por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): Deficiência grave a nível das funções mentais cognitivas;</p> <p>Dados pessoais significativos: Apresenta alteração postural (escoliose)</p> <p>Medidas educativas específicas Medidas de Regime Educativo Especial (MREE):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Pedagógico Personalizado - Currículo Específico Individual (CEI) - Adequações no processo de avaliação - Adequações no número de alunos da turma <p>Apoio Técnico: Educação Especial, Psicologia, terapia da fala</p>
<p>2ª Etapa Histórico e dados do contexto</p>	<p>Histórico Foi submetido a uma retenção no 1ºciclo Frequenta esta escola desde o 5ºano</p> <p>Contexto familiar A família composta por cinco elementos, e o aluno é o mais novo de uma fratria de três. É uma família com um nível sócio-cultural muito baixo; desvaloriza o percurso pessoal e escolar do aluno, não assegurando os cuidados básicos de higiene, alimentação e saúde, básicos.</p> <p>Contextos educativos Turma Projecto CEI Desporto Escolar</p>

3ª Etapa Caracterização e perfil individual	Atitudes Tem demonstrado mais sentido de responsabilidade e capacidade de organização do espaço, do tempo, dos materiais necessários à realização das tarefas propostas; é pouco persistente e mas tem algum cuidado na realização e apresentação dos trabalhos. Ainda se posiciona com alguma indiferença em relação ao seu percurso escolar e pessoal.				
	Comportamentos Mostra conhecer e cumpre as regras nos diferentes contextos; integra-se bem e interage de forma construtiva com adultos e pares.				
	Competências Problemas severos de linguagem tanto expressiva como compreensiva, o seu discurso oral nem sempre é perceptível Utilização de vocabulário restrito; O aluno revela dificuldade em alargar o vocabulário e compreender o significado de muitas palavras; má compreensão da leitura e má compreensão de instruções. Na escrita, escreve pequenas frases com alguma autonomia mas pouca correcção. Apresenta muitas dificuldades na aplicação de conteúdos gramaticais simples, não obedece a regras de concordância na expressão escrita e dá muitos erros ortográficos. Os seus melhores desempenhos, são ao nível da matemática, realiza operações simples de adição, subtracção e multiplicação. Apresenta um bom cálculo mental, resolvendo situações problemáticas concretas. Revela dificuldades na relação de conhecimentos.				
Apreciação com Base nas Escalas de Avaliação do Bem-estar Emocional e Implicação (Portugal & Laevers, 2010)					
Bem-estar emocional			Implicação		
Indicadores	Níveis	Apreciação Global	Indicadores	Níveis	Apreciação Global
Abertura e receptividade	4	Nível 4 (alto)	Concentração	3	Nível 4 (alto)
Flexibilidade	3		Energia	4	
Auto- confiança e auto-estima	4		Complexidade e criatividade	4	
Assertividade	4		Expressão facial e postura	4	
Vitalidade	4		Persistência	3	
Tranquilidade	4		Precisão	3	
Alegria	4		Tempo de reacção	4	
Ligação ao mundo	4		Expressão verbal	4	
			Satisfação	4	

Anexo VI

Registro de incidentes críticos

Registo de incidentes críticos

Incidentes Críticos		
Situação 1	Local	Data
	Casa	1º período
Comportamento - incidente	Preocupação de encarregado de educação	Afirma que a filha não se liga bem com os colegas da turma; só gosta de estar com os mais velhos.
Frequência (muito frequente; frequente; pouco frequente)	Frequente	
Inferências	Indicador de dificuldade de interação com pares;	

Incidentes Críticos		
Situação 2	Local	Data
	Escola	1º período
Comportamento - incidente	1º Solicitação de aluno do 9º ano para ser dispensado da aula de Matemática; 2º Solicitação para estudar os conteúdos de Matemática na área específica de POC;	No início do período pede e reclama para ser dispensado e integrado noutra aula porque não faz nada; Após acção de aproximação e de planificação com docente da componente comum, refere que a docente trabalha com ele conteúdos funcionais de Matemática deveria disponibilizar exercícios como os da professora de Matemática, aqueles sim são bons para aprender. Era pela primeira vez aluno desta docente.
Frequência (muito frequente; frequente; pouco frequente)	Pouco frequente	
Inferências	Indicador de que a articulação com os docentes da componente comum aumenta a eficácia da acção pedagógica com alunos de CEI;	

Incidentes Críticos		
Situação 3	Local	Data
	Escola	Novembro
Comportamento - incidente	Não cumpre instrução da funcionária	Embora haja instruções para se dirigir à turma na falta de docente da componente específica, em vez de se dirigir à sala da sua turma, vai para a sala de alunos cumprir a tarefa que lhe foi atribuída.
Frequência (muito frequente; frequente; pouco frequente)	Frequente	
Inferências	Indicador de rejeição à frequência imprevista das aulas da componente comum;	

Incidentes Críticos		
Situação 4	Local	Data
	Escola	Janeiro
Comportamento - incidente	Dirige-se à sala do Projecto na falta de técnico	Embora haja instruções para se dirigir à turma na falta de docentes da componente específica ou outro técnico, solicitou autorização para ficar na sala, comprometendo-se a trabalhar e a portar-se bem. É um aluno com muita dificuldade em conhecer e cumprir as regras definidas par os diferentes contextos.
Frequência (muito frequente; frequente; pouco frequente)	Frequente	
Inferências	Indicador de rejeição à frequência imprevista das aulas da componente comum;	

Incidentes Críticos		
Situação 5	Local	Data
	Escola	Fevereiro
Comportamento - incidente	Justifica eficiência por transferência de conhecimentos adquiridos noutra área	Docente de DPS – Comunicação e Interacção, elogia a participação oral e a qualidade de análise crítica de comportamentos de um aluno. Ele justifica o ajuste de juízos de valor com o trabalho realizado na aula de Formação Pessoal, advertindo com algum sentido de humor para não dizer nada à docente de Formação Pessoal para ela não ficar vaidosa.
Frequência (muito frequente; frequente; pouco frequente)	Frequente	
Inferências	Indicador de transferência de conhecimentos e de contínuo educativo;	

Incidentes Críticos		
Situação 6	Local	Data
	Escola	Maio
Comportamento - incidente	Comunicação oral em Conferência para pais e comunidade em geral	Alunos do 9º ano foram desafiados por docente de DPS – Comunicação e Interacção A apresentar resultado de projecto de pesquisa sobre sexualidade, numa conferência subordinada ao tema Desenvolvimento da Sexualidade: o papel da escola e da família dirigida a toda a comunidade e realizada no dia comemorativo do Agrupamento. Um dos alunos aceitou o desafio, preparou um powerpoint, preparou a apresentação e teve uma prestação com direito a muitos elogios. Os presentes foram surpreendidos com a qualidade do seu trabalho, valorizando-o pelo que fez e não pela circunstância de desfavorecido que lhe está associada. Ganhou o respeito de quem o ouviu. Após a comunicação evidenciava um auto-conceito muito positivo e um bem-estar emocional de nível muito-alto.
Frequência (muito frequente; frequente; pouco frequente)	Pouco frequente	
Inferências	Indicador de cidadania.	

Questionário 1 (Q1)

Avaliação das acções implementadas e das prioridades de desenvolvimento

Por favor sinalize num dos quadrados abaixo a sua situação:

Docente da componente comum ☐

Docente da componente específica ☐

Docente da componente específica e da componente comum ☐

Por favor sinalize, **com x**, no quadro abaixo a sua opinião.

Dimensão A Criar culturas inclusivas	Opinião			
	Concordo inteiramente	Concordo até certo ponto	Discordo	Preciso de mais informação
A.1 Todos se sentem bem-vindos à escola.				
A.2 Os alunos ajudam-se mutuamente.				
A.3 Os profissionais colaboram entre si.				
A.4 Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.				
A.5 Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.				
A.6 Os profissionais e os directores da escola trabalham de forma construtiva.				
A.7 A comunidade local está envolvida com a escola.				
A.8 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.				
A.9 Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais defendem a inclusão de todos.				
A.10 Todos os alunos são valorizados de igual forma.				
A.11 Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos nos vários aspectos da vida escolar.				
A.12 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				
	Concordo	Concordo	Discordo	Preciso de

Dimensão B Implementar acções inclusivas	<i>inteiramente</i>	<i>até certo ponto</i>		<i>mais informação</i>
B.1 Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola.				
B.2 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
B.3 A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.				
B.4 A escola implementa projectos de forma a permitir a formação de todos os alunos.				
B.5 Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.6 As acções de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.				
B.7 As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” (NEE) são clara e objectivamente políticas de inclusão.				
B.8 Os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.				
B.9 Trabalho melhor a trabalhar com os alunos com NEE na dinâmica do Projecto do que integrados na respectiva turma.				
B.10 Os alunos têm mais rendimento quando estão integrados nas turmas.				
B.11 Existe articulação entre as políticas adoptadas para lidar com os alunos com CEI e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.				

Dimensão C Promover práticas inclusivas	<i>Concordo inteiramente</i>	<i>Concordo até certo ponto</i>	<i>Discordo</i>	<i>Preciso de mais informação</i>
C.1 O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.				
C.2 Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.				
C.3 Os alunos do Projecto fazem boas aprendizagens com a turma.				
C.4 Os alunos com CEI fazem mais aprendizagens nas aulas da componente específica.				
C.5 Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem.				
C.6 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				
C.7 A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.				
C.8 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.				
C.9 Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
C.10 Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.				
C.11 Todos os alunos participam nas actividades realizadas fora da sala de aula.				
C.12 A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
C.13 Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.				
C.14 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				

Proposta/ preocupações em relação a prioridades para o desenvolvimento da inclusão:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Obrigada pela sua ajuda.

Questionário 2 (Q2)

A minha escola de 2º e 3º ciclo

Sou uma aluna ☐

Sou um aluno ☐

Estou no ano

- Por favor sinaliza, **com x**, no quadro abaixo a tua opinião.

Parâmetros	Opinião		
	Concordo	Concordo até certo ponto	Discordo
1. Nas aulas, trabalho muitas vezes aos pares ou em pequenos grupos.			
2. Gosto da maior parte das aulas.			
3. Gosto tanto das aulas na turma como no Projecto.			
4. Quando tenho um problema com o meu trabalho peço ajuda ao professor.			
5. Estou a aprender muito nesta escola.			
6. Os meus amigos ajudam-me quando eu tenho dificuldades.			
7. Ter aulas no Projecto ajuda a minha aprendizagem.			
8. Nas aulas, o professor interessa-se pelas minhas ideias.			
9. Os professores não se importam se eu fizer alguns erros, desde que saibam que estou a trabalhar o melhor que posso.			
10. Não gosto quando me dão uma tarefa que eu não sou capaz de fazer.			
11. Nas aulas não me dão tarefas que eu não seja capaz de fazer.			
12. Nas aulas as minhas tarefas e trabalhos são muito mais fáceis que as dos meus colegas.			
13. As tarefas e trabalhos que me dão nas aulas do Projecto são muito mais fáceis.			
14. As tarefas e trabalhos que me dão nas aulas do Projecto são muito mais fáceis.			
15. O meu trabalho está exposto e divulgado na escola.			
16. Os profissionais desta escola são simpáticos comigo.			

Parâmetros	<i>Concordo</i>	<i>Concordo até certo ponto</i>	<i>Discordo</i>
17. Penso que os professores são justos, quando castigam algum aluno			
18. Penso que os professores são justos, quando louvam algum aluno.			
19. Penso que os professores gostam mais de alguns alunos do que de outros.			
20. A maior parte das vezes gosto de estar na escola.			
21. A minha família acha que a minha escola é boa.			
22. É bom ter, nesta escola, colegas de meios sociais diferentes.			
23. Nesta escola os alunos deficientes são tratados com respeito.			
24. Tenho alguns grandes amigos nesta escola.			
25. Gosto quando me tratam mal na escola.			
26. Se alguém me tratar mal eu chamo um professor ou um funcionário.			
27. À hora do almoço, por vezes, participo em clubes ou faço desporto.			
28. Gosto do meu director de turma.			
29. O meu director de turma gosta de mim.			

As três coisas que mais gostaria de mudar nesta escola

1. _____
2. _____
3. _____

Obrigada pela tua ajuda.

Questionário 3 (Q3)

Pais de alunos da escola do 2º e 3º ciclo

Por favor indique em que ano está o seu filho nesta escola

5º Ano ☐ 6º Ano ☐ 7º Ano ☐ 8º Ano ☐ 9º Ano ☐

Sinalize, **com x**, o quadro abaixo que for adequado.

Parâmetros	Opinião		
	Concordo plenamente	Concordo até certo ponto	Discordo
1. Esta escola foi a que escolhi em primeiro lugar para o/a meu/minha filho/filha.			
2. O meu/minha filho/filha gosta de vir para esta escola.			
3. As informações que me enviam mantêm-me informado sobre as mudanças que vão ocorrendo.			
4. Participo em todas as decisões de mudança da vida escolar do/da meu/minha filho/filha.			
5. Estou devidamente informado do Projecto para alunos de currículo específico em que o/a meu/minha filho/filha está integrado/a.			
6. Penso que a escola me mantém bem informado sobre os progressos do/a meu/minha filho/filha.			
7. Acho que o meu/minha filho/filha faz mais aprendizagens estando neste Projecto.			
8. Acho que o meu/minha filho/filha gosta de estar neste Projecto.			
9. Acho que o meu/minha filho/filha está mais autónomo e independente.			
10. Acho que estar integrado no Projecto, ajudou o meu/minha filho/filha a integrar-se melhor na escola.			
11. Acho que estar integrado no Projecto, ajudou o meu/minha filho/filha a gostar mais da escola.			
12. Conheço as disciplinas e o modo de funcionamento do Projecto.			
13. As disciplinas e áreas específicas do Projecto são importantes para a formação do/a meu/minha filho/filha.			
14. As actividades de despiste vocacional com tempos de aprendizagem em instituições ou empresas são importantes para o futuro do/da meu/minha filho/filha.			

Parâmetros	<i>Concordo plenamente</i>	<i>Concordo até certo ponto</i>	<i>Discordo</i>
15. Acho que o meu/minha filho/filha gostaria de estar só na sua turma			
16. Quando estou preocupado com os progressos do meu filho ou da minha filha sei com quem posso falar.			
17. Penso que os profissionais são simpáticos para mim e para os outros pais.			
18. Os profissionais da escola encorajam todos os alunos a darem o seu melhor e não unicamente os mais capazes.			
19. O/A meu/minha filho/filha gosta de estar na escola.			
20. O/A meu/minha filho/filha passou a gostar mais da escola depois de estar no Projecto.			
21. O/A meu/minha filho/filha passou a ter melhores notas depois de estar no Projecto.			
22. Penso que os profissionais trabalham mais com uns alunos do que com outros.			
23. Todas as crianças que vivem na localidade têm as mesmas oportunidades na escola.			
24. Todas as famílias são acolhidas do mesmo modo, independentemente do seu meio.			
25. O/A meu/minha filho/filha participa regularmente em clubes e outras actividades que têm lugar à hora do almoço ou depois da escola.			

Obrigada por ter respondido a este questionário.

Por favor acrescente em baixo alguns comentários sobre a Escola e o Projecto de Currículos Específicos Individuais que podem ajudar a tornar a escola um melhor lugar para o/a vosso/a filho/a.

Questionário 4 (Q4)

A minha escola de 2º e 3º ciclo

Sou uma aluna ☐

Sou um aluno ☐

Estou no ano

- Por favor sinaliza, **com x**, no quadro abaixo a tua opinião.

Parâmetros	Opinião		
	Concordo	Concordo até certo ponto	Discordo
1. Nas aulas, trabalho muitas vezes aos pares ou em pequenos grupos.			
2. Todos são integrados nos grupos independentemente das suas características.			
3. Há colegas com quem não gosto de trabalhar.			
4. Gosto de trabalhar com os colegas que têm muitas dificuldades.			
5. Estou a aprender muito nesta escola.			
6. Ajudo os meus colegas que têm mais dificuldade.			
7. Há colegas da minha turma que cumprem um <i>currículo específico individual</i> e estão integrados num Projecto.			
8. Conheço as actividades que os colegas que cumprem um <i>currículo específico individual</i> realizam nos espaços do Projecto.			
9. Considero interessantes as actividades que os colegas que cumprem um <i>currículo específico individual</i> realizam nos espaços do Projecto.			
10. Os colegas <i>de currículo específico individual</i> , quando estão nas aulas das disciplinas que frequentam, participam nas actividades da turma.			
11. Nas aulas, o professor interessa-se pelas ideias de todos.			
12. Os professores não se importam se fizermos alguns erros, desde que saibam que estamos a trabalhar o melhor que podemos.			
13. Não gosto quando me dão uma tarefa que eu não sou capaz de fazer.			
14. Nas aulas, são dadas tarefas adequadas às competências de cada aluno da turma.			
15. A avaliação dos colegas de currículo específico individual é justa.			
16. A maior parte das vezes, os professores são justos, quando elogiam algum aluno.			

Parâmetros	<i>Concordo</i>	<i>Concordo até certo ponto</i>	<i>Discordo</i>
17. Penso que os professores gostam mais de alguns alunos do que de outros.			
18. A maior parte das vezes gosto de estar na escola.			
19. A minha família acha que a minha escola é boa.			
20. É bom ter, nesta escola, colegas muito diferentes uns dos outros.			
21. Nesta escola, os alunos com deficiência são tratados com respeito.			
22. Tenho alguns grandes amigos que cumprem um currículo específico individual.			
23. À hora do almoço, todos os alunos que quiserem, participam em clubes ou fazem desporto.			
24. O trabalho de todos está exposto e é divulgado na escola.			
25. Os profissionais desta escola são simpáticos para todos.			
26. Penso que os alunos que cumprem currículo específico individual aprendem mais estando também no Projecto e não só com a turma.			
27. Os alunos de currículo específico individual são bem acolhidos na turma.			
28. Os alunos de currículo específico individual perturbam o funcionamento da turma.			
29. Verifico evolução no comportamento e no aproveitamento dos alunos que cumprem currículo específico individual.			
30. As práticas educativas desenvolvidas são adequadas e melhoraram o rendimento escolar de todos os alunos.			

Três sugestões para a escola melhorar a resposta educativa a todos os alunos:

1. _____
2. _____
3. _____

Obrigada pela tua ajuda.

Anexo VIII

Entrevista

A ENTREVISTA PRÉVIA

- Contextualização**

A entrevista prévia (cerca de 10 minutos) surgiu como exercício de preparação. Pretendia-se proporcionar aos alunos participantes a compreensão do processo, atenuar o efeito da ansiedade e facilitar a compreensão dos objectivos.

Devido às suas características pessoais, têm alguma dificuldade em se auto-controlar; a ansiedade nalguns gera inibição, noutros, dificuldade em se focalizar na conversa e nos objectivos do interlocutor. Pelo conhecimento que se tem e por saber que correspondem melhor com exemplificação, dinamizou-se este exercício prévio. O resultado da entrevista foi visionado pelos alunos o que lhes permitiu ter o retorno da sua participação e fazerem o seu próprio juízo de valor.

A entrevista prévia foi também um bom exercício para o professor-investigador. Permitiu-lhe o ajuste técnico; permitiu ao professor – investigador moderar as suas intervenções, tendo verificado que deveria ser menos incisivo e dirigista; aumentou a auto-confiança verificando a assertividade dos alunos que apesar de estarem descontraídos e de serem espontâneos e autênticos, encararam a participação com seriedade.

- Modelo seguido: foram colocadas questões a cada um dos quatro alunos que se aproximavam das questões previstas para a entrevista “*Focus Group*”.

Guião da entrevista prévia	Intervenientes
<ul style="list-style-type: none"> - Fala de ti, apresenta-te. - Do que gostas mais na escola? - Principais projectos e objectivos. - Como te sentes na escola? - O que achas que os teus colegas pensam de ti? 	<p>Professor –Investigador (P-I) Alunos: G1A ; G1A ; G1A3; G1A4</p>

- Transcrição da entrevista prévia**

Nota: Na transcrição da entrevista foi ocultada a identidade dos alunos e os momentos menos dinâmicos ou de conversas paralelas, sendo assinalados com (...). A entrevista foi iniciada com algumas dificuldades técnicas, verificando-se que o espaço não seria o mais indicado.

Observa-se alguma agitação no grupo, algum nervosismo.

Professor – Investigador (P-I)	Aluno G1A1	Observações
- Tens que te apresentar...- De que ano?	- Sou a ...- Do 5ºano	As intervenções iniciais consistiram na apresentação
Diz o que mais gostas de fazer aqui na escola.	. - Ir para a Biblioteca. (Hesita...)	Os alunos têm dificuldade de falar de si e dos seus gostos,

		sendo necessário insistir. Na transcrição há aparentemente pouco ritmo.
- (Insiste, descontraindo...) - Gostas de ir ao Bar comer croissants?	(Hesita, pensa...)	
- E gostas mais de trabalhar no grupo do Projecto ou com a tua turma?	- É igual	Face às respostas monossilábicas, sente-se necessidade de insistir com novas questões
- Sentes que o teu trabalho tem valor tanto num lado como no outro?	- Sim.	
- O que queres fazer no futuro, no próximo ano? - Gostavas de continuar no Projecto como este ano ou ter aulas só com a turma? - Gostas de vir para a escola de manhã?	- Continuar. - Gosto.	Este aluno é especialmente tímido e ansioso.
- Gostas ainda mais de ir à tarde para casa?	- Algumas vezes.	
- Vens mais contente ou vais mais contente?	- Venho mais contente.	
- O que achas que os teus colegas pensam de ti?	(Hesita. Não responde. O colega faz um comentário brincalhão.)	
- São brincalhões os teus colegas como o ...	- São.	
- Tu gostas ou ficas incomodada?	- Gosto.	

Professor - Investigador	Aluno G1A3	Observações
- ...apresenta-te, tu.	(Brincando) - Eu sou o ... , acabei de chegar do Benfica... Tenho 15 anos e estou a acabar o 9ºano.	Estamos perante um aluno mais descontraído, embora também tenha dificuldade em expor as suas ideias com clareza.
- Estás a fazer formação na área de que gostas?	- Estou.	Fala um pouco mais de si mas responde frequentemente às questões com respostas monossilábicas.
- O que vais querer ser?	- Futebolista ou electricista.	

- Futebolista nas horas vagas e electricista nas horas sérias?	- Sim.	
- Tu fizeste o 6º ano, juntamente com a turma.	- Fiz o 5º e o 6º.	
- Estiveste no Projecto desde o início, não foi?	- Sim.	Evidencia noção de progressão e capacidade de falar da sua própria história de vida.
- E o que achas? Melhoraste as aprendizagens? Começaste a sentir-te melhor na escola?	- Primeiro fiquei um bocado sozinho, mas melhorei.	
- Ficaste um bocado isolado porque não tinhas nenhum colega da tua turma? E agora?	- Agora, adapto-me melhor.	
- Já te adaptaste?	- Já.	
- E o que achas que os colegas de turma pensam de ti?	- Não pensam nada.	
- Nem pensam sobre isso?	- Não.	
- O que é que tu gostavas de ver melhorado?	- Aqui na escola?	
- Sim.	- Era a ler.	
- Querias tu melhorar a ler?	Sim.	
- Já pensaste numa estratégia que te possa conduzir a isso?	- Para o ano, na formação.	
- É o que esperas para o ano, fazer formação?	- Depois ir para a vida.	
- Para a vida do trabalho da gente adulta...	- Sim	

Professor - Investigador	G1A2	Observações
- E nós, ..., apresenta-te, lá.	- Chamo-me ... , tenho 16 anos, e estou no 9ºano.	Este aluno tem dificuldade em se expressar, expor as suas ideias e falar de si.
(...) - Estás a fazer formação em que área?	- Na limpeza.	As respostas são monossilábicas e o P-I tem tentação de insistir para manter o ritmo da conversa e estimular a comunicação.
- Nos Serviços Gerais, não é?	- Sim.	
- E aqui, vais à Biblioteca, para quê? É uma coisa de que não gostas muito, pois não?	- Não.	
- É para aprenderes a contactar com as pessoas, não é? Para ganhar mais confiança. E tens conseguido?	- Tenho. (Pouca convicção.)	Mostra dificuldade em falar do ponto de vista do outro.
- O que achas que os teus colegas pensam de ti?	- Não pensam nada.	
- Também não tens opinião?	- Sei lá.	
- Não tens noção? Nunca pensaste nisso?	- Eu não.	
- E a opinião dos teus colegas, incomoda-te?	- Não.	Apesar de ser um aluno reservado e tímido, evidencia auto-confiança.
- És superior a essas coisas, fazes o teu caminho...	- Sim.	
- E o que esperas do próximo ano?	- Ter trabalho.	Evidencia construção de um projecto de vida.
- Ter trabalho ou ... pensas também...	- Ou tirar uma formação.	

(...) Diálogo paralelo.

Professor - Investigador	G1A4	Observações
- É a tua vez...	- Sou o ... , tenho 17 anos, quase 18, estou a acabar o 9ºano. (O comentário do colega interrompe-o.) Espero para o ano arranjar um trabalho ou se não fazer uma formação.	Mostra alguma confiança e prazer em expor o seu ponto de vista.

(Conversa paralela...) - E aqui na escola, como te sentes?	- Agora sinto-me bem, porque já conheço as pessoas e ...os cantos à casa.	
- E sentes que o tempo que tu estás na escola é útil, ou não faz falta nenhuma?	-	
- Tens feito aprendizagens, tens evoluído?	- Sim.	
- Sentes que consegues ganhar mais competências ou aprender mais coisas, quando estás aqui nos grupos pequenos ou quando estás lá com a tua turma?	- Aqui.	Expõe os seus gostos, preferências e expectativas com alguma reserva.
- Aqui, consegues avançar melhor?	- Sim.	
- Mas também é importante o tempo que estás com a turma, não é?	- Sim, é, mas é um bocado de barulho.	
	(O ... interfere e opina: Incomoda um bocado, é como os meus.)	
- A tua turma também é barulhenta ... ?	- É , começam lá a inventar, pensam que são os maiores...	É crítico em relação aos colegas de turma.
- Sentes que eles têm atitudes de gente superior ou tu é que te sentes um bocadinho deslocado?	- Não, parecem crianças. Eles é que têm a mania. (...)	

O Professor-Investigador também se apresenta por solicitação do Grupo:
(...)

**Transcrição da Entrevista
(cerca de 25 minutos)**

- Técnica utilizada: “Focus Group”.
- Entrevista semi-estruturada (recurso a guião), em círculo, alternada e aberta.

.Professor- Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- E quando vais para as aulas com a turma, ... vais contrariado ou sentes-te bem?			- Gosto de ir. A Formação Cívica foi mais ou menos, estiveram a estudar os Censos... já tínhamos estudado. Respondi à professora e assim...		Evidenciam dificuldade de integrar a dinâmica de algumas aulas, mas têm dificuldade em explicitar simultaneamente as circunstâncias e os sentimentos.
- Gostas mais quando consegues acompanhar o que eles estão a aprender...			- Sim, gosto de participar, mas depende deles.		
- E em Matemática, já te sentes mais adaptado ou ainda estás deslocado?			- Um bocadito mais adaptado.		
- O G1A4, e tu, quais são as aulas que gostas mais? Já me disseste que é naquelas em que eles estão mais organizados...				- Educação Física, Matemática (POC) e Língua Portuguesa (CI).	Mostram preocupação em não tomar a vez dos outros, pelo que o P-I sente necessidade de interpelar directamente evidenciando um certo dirigismo.
- Na turma, quais é que tu não gostas?				- História. Porque não percebo nada daquilo!	
- Não? Porquê?				- O professor fala muito rápido.	
Professor- Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	
			- Não é acompanhar a matéria, é acompanhar o professor. Não percebo... Ele fala (encolhe os ombros)... não escreve, fala...	- Para mim é um bocado difícil.	Intervém espontaneamente. O professor é o mesmo.
- Então vocês acham que se o professor vos desse uma tarefa			- Era preferível fazer um resumo dum livro do que	- E depois ele chega ao teste e faz de uma	O P-I dá pistas para melhor se identificar estratégias mais

diferente, era melhor ou não gostavam disso?			ele estar ali a falar.	maneira que nós não aprendemos...	eficientes. Concordam os dois que era melhor. Evidenciam que lhes custa acompanhar aulas teóricas muito expositivas.
E G1A2, quais são as aulas em que gostas mais de ir para a turma?		- Para a turma? A História, a Ciências			
- A Formação Cívica, gostas de ir?		- Sim.			
- E a Área de Projecto?		- Não.			
- Mas é a mesma professora de História...		- Não gosto da aula de Área de Projecto porque é em grupos!			Faz má cara acenando e confirmando; este aluno é mais contido, não expõe muito as ideias.
- Tu tens dificuldade em trabalhar com os colegas da turma? - É porquê? Porque se conhecem pouco?		- Não, os do meu grupo até conhecem. Andaram comigo na Primária.			Procura-se dar pistas de resposta para garantir bem-estar.
- Então tu achas que se estivesses mais tempo na turma te conseguias integrar melhor ou isso não faz diferença?		- Não. Nunca gostei da turma.			
- Tens dificuldade porque eles têm um ritmo de trabalho diferente?		- É.			Responde só com monossílabos mas o silêncio também é comunicação.

Professor- Investigador (P-I)	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- Vou começar por ti, G1A1, quando vens para a escola, como te sentes? Vens de boa vontade ou contrariada?	- De boa vontade.				Os alunos mostram-se pouco à vontade apesar de ter sido realizada a entrevista prévia, que tiveram oportunidade de visionar.
- Gostas de vir?	- <u>Gosto</u>				O P-I teve preocupação em imprimir ritmo, lançando várias questões e dando pistas de resposta.
- E tu, G1A2?		- Também gosto.			O P-I procurou abrir o diálogo, dirigindo-se a outro aluno quando verificou hesitação e dificuldade de participação daquele que tinha a vez.
- Mas dizes que queres ficar em casa sossegada?		- É só nas férias.			Procurou contra-argumentar para que os alunos procurassem argumentar, falando espontaneamente de si.
- E tu, G1A4?				- Depende dos dias.	
- Em que dias gostas mais de vir para a escola?				- Às sextas-feiras, porque vou para a formação e às quintas-feiras porque estou mais tempo com a turma.	
- Então gostas de trabalhar na turma, gostas de estar nas aulas com a turma?				- Sim.	
- E à segunda-feira, porque não gostas?				- Porque faz muito barulho e não obedecem à “stôra”.	
- É aquela aula específica?				-É	Há uma tendência sistemática e recorrente para as respostas monossilábicas.
- E o G1A3, há dias em que gostas de vir para a escola?			- À segunda-feira não gosto, para a tarde... Deito-me tarde...		Têm dificuldade de falar de si, mostram-se ansiosos perante questões pessoais.
- E custa-te aguentar o dia todo? E nos outros dias, já vens mais bem disposto?			-Sim. Nos outros, sim.		

Observações

Ao aperceber-se da ansiedade e de algum mal-estar dos alunos ao falar de si, o P-I com a preocupação de que a entrevista não fosse um espaço adverso, foi incisivo de mais, induzindo algumas respostas com questões que se revelaram fechadas.

- E a G1A1, quais as aulas que gosta mais de ir junto com a turma?

- Inglês,
Língua
Portuguesa,
Ciências

Professor-Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- Mas o que o professor diz e vai falando, o G1 A3 deu ali um exemplo, disse que estiveram em Formação Cívica a estudar os CENSOS e como ele já tinha estudado connosco que estivemos a fazer exercícios com a população, ele compreendeu muito bem a matéria... Se calhar lá atrás no 7º ano, não compreenderias tanto...		- Nós em Formação Cívica estamos a estudar a sexualidade.	E também já fiz.		Sentiu-se necessidade de explicitar com exemplos para a facilitar a compreensão do objectivo. Espontaneamente.
- E o G1A3 também já fez. É ali um reforço de ideias e o trabalho na turma, quando vai ao encontro do trabalho do Projecto, ajuda-vos a compreender melhor não é? E tu, G1A4, notas diferença na tua progressão, na compreensão da aula?		É		- Acho.	É recorrente o uso de questões fechadas para focalizar no objectivo e fazer evoluir a entrevista.
- Achas como?		-		- Porque eu na turma ponho-me à parte e lá no grupo não.	
-- Já consegues interagir mais?			- Para mim é igual. Na turma fico um bocado sozinho.	- É.	Espontaneamente.
- E tu, G1A4, achas que se estivesses mais tempo na turma ias acompanhar melhor ou não é essa a diferença?				- Acho que não.	

Professor-Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- Achas que não? Precisas deste trabalho mais de grupo pequeno?				- Sim.	São espontâneos em identificar as tarefas facilitadoras de aprendizagem.

- E no grupo do Projecto, o que é que gostas mais de fazer, G1 A3? De que tipos de trabalho gostas?			- Olha ontem!		
- O que é que estivemos a fazer ontem?			- Os circuitos eléctricos.		
- O trabalho mais experimental...			- Sim as experiências.		
- E com as outras áreas, sem ser CI e POC?			- As Ciências, faço experiências.		
- Também gostas?			- Também é um trabalho experimental.		
- E o G1A4, o que gosta mais de fazer nestas actividades da componente específica... que fazes connosco, no Projecto? O que gostas mais?				- É Matemática. (POC)	
- É Matemática, gostas de POC. E a G1A2, o que gosta mais de fazer? (...)		- É TIC, Técnicas Manuais.			Conversa paralela.
- E a G1 A1, o que gosta mais de fazer?	- POC e Higiene e Saúde.				

Professor-Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- Gostas das actividades que andam a fazer? O que é que andam a fazer?	- Andamos a fazer fichas e umas coisas com panos brancos.		- Eu não gosto. A prof. ... é sempre a mesma coisa; o prof ... no ano passado era melhor.		Paralelamente manifesta-se. É muito de empatia e queixa-se muito dos professores é muito radical nas opiniões.
- Uma actividade mais prática...	- Mas eu não vou fazer.				Continuando na interpelação à G1A1.
- Porquê?	- Porque eu não vou estar cá.		- O “stor” ano passado era melhor... o “stor” ...		Parece ter pena. Exprime-se de novo, espontaneamente.
- Pois era, vocês ao princípio ficaram contrariados, mas ele trabalhava muito bem convosco...			- Sim.		Associam muito o gosto pela disciplina e a importância dos conteúdos à empatia que conseguem estabelecer com os docentes.
- Em que tarefas tens mais dificuldades?	- Nas leituras e na escrita.				

Professor- Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- E a G1A2, em que é que tem mais dificuldade?		- Na Matemática. (POC)			Nesta fase da entrevista as questões colocadas foram muito fechadas, não tendo os alunos aproveitado para explicitar as razões porque gostam mais de umas áreas ou de outras.
- Nas matemáticas precisas de mais acompanhamento...					Concorda.
- E o G1A4?				- Na leitura.	Percebeu-se as principais dificuldades e que nas aulas do Projecto se sentem mais confiantes.
- E o G1A3?			- Sem dúvida!		
- Na leitura também. E já compreendem melhor aquilo que lêem?			- Pois leitura e compreensão.		
- Sentem-se mais confiantes?			- Sim. Acrescenta: - Chego a casa e leio o jornal...	-Sim.	
- E já compreendes melhor...			- Sim.		
- Na turma, G1A2, quem é o teu ou a tua melhor amiga?		- Não	Sugere: a Bárbara ...		Não responde.
- Não tens ninguém? E a nível do Projecto ou da escola? Que é do Projecto...		- A Patrícia.			Os alunos mais velhos falam espontaneamente das suas amizades. Prontamente...
Professor- Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- - E a G1A1, quem é a sua melhor amiga (o)? Da turma, alguém especial da turma? Nem a Cristiana?	- Não. Não.				Pára , hesita... Colega da turma que se observa próxima.
-E no Projecto ou na escola?	- A Sandrina e ... a Patrícia.				
- E o G1A4, quem é o seu melhor amigo na turma?				- Na turma não tenho melhores amigos, mas tenho uma	

				pessoa que me ajuda que é o Tiago Adriano e no grupo é o Sandro e o Bruno.	
- E o G1A3, na turma, quem é assim a pessoa mais especial?			- O Marco e o Ivan... o Frog, dou-me bem com todos. Com as meninas não dou muito. A Sara não gosto.		
- E fora da turma, do Projecto, há alguém com quem te dês?			- Não para mim eu ignoro-os.		
- Ignorar não é dar bem ... eu quero os especiais.			- Eu prefiro ficar sozinho, ignoro.		
- Para quê, para não entrares na conversa maluca?			- Exactamente.		
- Quando estás nas aulas, com a tua turma, costumás dar a tua opinião?			- Costumo. Em Ciências, em Formação Cívica.		
- E tu, G1A4? Não? Ficas sempre calado? Porquê? Porque não te dão oportunidade de falar ou porque não queres falar?				- Às vezes não quero falar, mas como hoje aconteceu, eu sabia a resposta, levantei o dedo, mas não me deixaram falar. Ou não me viram com a mão levantada ou não quiseram que eu respondesse.	
Professor-Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- Qual era a aula? - E a G1A2, costuma dar opinião?		- Sim, em Ciências.	- É fixe Ciências.	- Era Ciências.	Comenta
- Em Ciências, gostas de participar? Dás a tua opinião? Nas outras aulas, não te sentes tão à vontade para dar a tua opinião?		- Não.			Acena que sim.
- E a G1A1, costuma dar a opinião nas aulas? Os professores pedem a sua opinião?	- Sim.				
- E tu, costumás cumprir as regras da sala de aula? E o G1A2? G1A4? E o G1A3?	- Sim.	- Também	Quando estou na turma, sim	- Quando estou na turma, sim.	Procura-se envolver os alunos numa participação espontânea.
- Tens respeito pelos teus colegas da turma?			- Sim, por todos	- Eu respeito toda a gente.	

- E achas que eles te respeitam a ti ...?		.	- Sim.		
- E sentes-te respeitado ou às vezes não?				- Às vezes, não.	
- Em que situação, mais na turma, mais na escola ou mais nos grupos?				- Na escola, mais. Na turma, não muito, mas na escola é.	
- E a G1A2, sente-se respeitada?		- Mais ou menos.	.		
Professor- Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- Onde te sentes menos respeitada, em que situação?		- Às vezes na turma.			
- E nos grupos?		- Não.			
- Sentes-te mais confiante para te defenderes, é isso?		- É.			
- E na escola, sentes alguns atritos?		- Não.			
- G1A1, sente-se respeitada?	- Sim.				
- Mais na turma, mais nos grupos, mais na escola?	- Na escola. - Sim.				Tem dificuldade em responder... hesita.
- Há algum sítio em que não se sinta tão respeitada?					
- Mais nos recreios?					
- G1A3, achas que os teus colegas, os teus professores, todos os que aqui trabalham contigo são compreensivos com as tuas dificuldades?					Hesita.
- Tu tens dificuldades, não tens? Eu também tenho, até com estes mecanismos... Quando tens dificuldades sentes que na maior parte das vezes as pessoas respeitam as dificuldades? E procuram ajudar ou não ligam? - E tu, consegues respeitar as dificuldades dos outros?			-Sim. - Não, ajudam. - Sim.		Acena que sim.
Professor- Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- Ou às vezes...			- Ignoro, quando dizem asneiras eu ignoro.		
- Mas quando têm			- Não, eu		

uma dificuldade em aprender, uma coisa que atrapalha, consegues respeitar ou tens vontade de fazer chacota?			consigo.		
- E o G1A4, acha que as suas dificuldades são respeitadas? - E procuram ajudar ou ignoram?				- Sim. Não, ajudam.	
- E tu, tens dificuldade em respeitar as dificuldades dos outros?		- Acho que sim.		- Eu acho que sim (que respeita).	
-E a G1A2, sente que respeitam as suas dificuldades? - E tentam ajudar?		- Sim. -Muitas vezes.			
- E consegues ser compreensiva e respeitar as dificuldades dos outros?		- Sim.			
- E a G1A1, sente que as suas dificuldades são compreendidas?	- Sim.				
- Não te sentes envergonhada, quando te enganas? Ou sentes menos?	- Sinto menos.				Hesita.
Professor- Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- E tu, consegues respeitar as dificuldades dos outros?	-Sim.				
- O que achas que os colegas de turma pensam de ti?	- Não sei.				Evidencia-se de novo a dificuldade em projectar e colocar-se na perspectiva do outro.
- E os colegas do Projecto, o que pensam de ti? Que és uma colega trabalhadora, inteligente, recebem-te bem?	- Não sei.				
- E a G1A2?		- Da turma? Não sei.			
- Não fazes ideia nenhuma?		- Não.			
- E os colegas do Projecto?		- Amigos.			
- G1A4, o que é que os colegas da turma pensam de ti?				- Não sei.	

- Tu não queres dizer porque achas que eles pensam mal de ti?				- Eu acho que sim, que pensam um bocado mal.	
- Pensam mal em que sentido? Nas tuas dificuldades pessoais ou escolares?				- Não sei, eu nunca cheguei a essa conclusão. Mas eles não têm razão para acharem mal de mim.	
- Mas tu achas que eles te respeitam, porquê?				- Muitas vezes, alguns.	
- E os colegas do Projecto, o que achas que pensam de ti?				- Não sei.	
- Pensam melhor ou pior, os colegas do Projecto. Compreendem-te melhor? Aceitam-te melhor?				- Eu acho que pensam melhor. Eu acho que sim.	
Professor-Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- Tu sentes-te melhor aceite na turma ou no Projecto?				- No Projecto.	
- E o G1A3?			- É igual.		
- O que achas que pensam de ti na turma?			- Na turma? Nada.		
- Não te passam confiança?			-Não. Passam.		
- E acham-te esforçado e respeitam-te por isso?			- Acham que sou um aluno normal.		
- Nem sequer se coloca diferença nenhuma, estás lá, trabalhas e pronto...			- Sim.		
- E no Projecto, também sentes isso ou sentes-te mais respeitado?			- Mais...		
- Sentes-te mais à vontade?			- Sim.		
- É igual mas mais à vontade... Tens boas notas...?			- No Projecto, sim.		
- E na turma, tens negativas?			- Não, tive no ano passado em Área de Projecto. A “stôra”...		
- Achas que foi porque a professora não te valorizou ou não te compreendeu?			- Não, era tímido.		
- E este ano em Área de Projecto?			- Sim, com a Directora de Turma, conheço bem...		
- E o G1A4, acha que				- Tenho.	

tem boas notas?					
Professor- Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- Há diferença entre as notas do Projecto e as notas com a turma?				- Não.	
- E a G1A2, tem boas notas?		- Tenho.			
- Há diferença entre as notas do Projecto e na turma?		- Não são iguais.			
- E a G1A1, tem boas notas?	- Tenho.				
- Tanto no Projecto como na turma?	- Sim.				
- Consegues sempre finalizar as tarefas, chegar ao fim?	- Às vezes.				
- E quando não consegues? Como fazes? Continuas na aula a seguir ou fica por ali o trabalho?	- Continuo na aula a seguir.				
- E o G1A3, consegues acabar sempre?			- Sim.		
- E quando não acabas? -Levas para TPC?			- Quando não acabo, faço em casa. Sim.		
- E o G1A4, consegues acabar sempre as tarefas na turma?				- Deixo estar.	
- São mais as vezes que tu deixas ou que continuas?				- Que não continuo.	
- G1A2, costumavas terminar as tarefas todas na turma? Quando não acabas?		- Não. Levo para casa.			
Professor- Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	Observações
- -- Quando vos aparece um assunto novo ou uma situação nova, como é que fazem? Rejeitas? Tentas fazer?			Vejo duas vezes e... - Não. ... Sim.		
- E o G1 A4, uma situação nova, como é que fazes? Tentas fazer conforme sabes, não fazes ou pedes ajuda?				- Ou faço ou peço ajuda...	
- E a G1A2, como faz perante uma dificuldade?		- Tento fazer, depois se não conseguir tenho que pedir ajuda.			
- Muito bem, e a G1A1, também faz assim ou rejeita?	- Faço igual.				
- Igual como a G1A2?	- Sim.				

-Tentas fazer e depois pedes ajuda, não rejeitas?	- Sim.				
- Achas que os professores te tratam bem, G1A3, de uma forma geral?			- Um ou dois, não.		
- A maior parte sim, sentes-te bem tratado. O trabalho é bem orientado para tu aprenderes...					
- E o G1A4?				- Acho que sim.	
- De uma forma geral tens confiança nos professores?				- Sim.	
-Acha que respondem às suas necessidades?		- Sim.			
Professor- Investigador	G1A1	G1A2	G1A3	G1A4	
- Notas diferença na atitude dos professores na turma e no Projecto?_São mais distantes ou mais próximos?		Na turma é diferente. Mais distantes.			
- E G1A1, acha que é bem tratada pelos professores?	- Sim.				
- Nota diferença na turma e no Projecto?	- Não.				
- Por exemplo, comigo é diferente quando estamos na P3 ou quando vamos à aula de Estudo Acompanhado?	- Não, é igual.				